

**UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA**  
**Faculdade de Ciências e Tecnologia**  
**Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas**  
**Ciências de Educação**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**  
**Processos de Formação**

**2 Volumes (Vol. 1)**

**Por : - Diamantina Ramalheite Ribeiro Carmona**

**Sob a orientação de:**  
**Profº. Doutor António Nóvoa**

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, área de Educação e Desenvolvimento.

**Lisboa**  
**1993**



## SUMÁRIO

Esta dissertação é o resultado de uma investigação realizada sobre a identidade profissional dos professores de Matemática das Escolas Secundárias (esta nomenclatura é aqui usada sem ter em conta a terminologia introduzida pela Reforma do Sistema Educativo em curso) e sobre os processos de formação dessa mesma identidade, tendo como objectivo principal contribuir para a compreensão deste grupo de docentes e, consequentemente dos docentes em geral.

A metodologia associada a este estudo recorreu a procedimentos quantitativos e qualitativos. No domínio do quantitativo realizaram-se dois inquéritos no Distrito de Setúbal que permitiram aí caracterizar o grupo de professores de Matemática, sendo de realçar a diversidade das habilitações académicas destes docentes.

No domínio do qualitativo realizaram-se nove entrevistas, em duas escolas distintas, o que permitiu pôr em relevo a importância dos contextos na identidade profissional.

De referir que uma das diferenças significativas entre as duas escolas está relacionada com a estabilidade dos professores de Matemática.

Assim, os entrevistados da escola B consideraram a existência de um grande número de professores não efectivos um elemento que influencia o ensino da Matemática na sua escola enquanto os professores da escola A não manifestam tais preocupações, tão acentuadamente, já que a maioria dos docentes da sua escola é efectivo.

A par de tais preocupações comuns a quase todos os professores, este estudo permitiu, também, evidenciar a singularidade de cada indivíduo, nomeadamente através da análise de conteúdo das entrevistas.

Em conclusão, este estudo realçou o facto da identidade profissional estar sempre associada a um processo dinâmico onde se evidencia, simultaneamente, a singularidade dos indivíduos através da explicitação daquilo que os diferencia, e a universalidade, que transparece na comunhão daquilo que os une.

## **ABSTRACT**

This written essay was based on an investigation about the professional identity of the Mathematics teachers in the Portuguese Secondary Schools and about the ways they have built that identity. Its main objective is to contribute to understand this group of teachers and, as a consequence of this of the teachers in general.

The methodology used in this investigation took advantage of quantitative and qualitative procedures.

As far the quantitative procedure, two inquiries were made in Setúbal and its neighbourhood and having in mind the results of this inquiries, it was possible to characterize the Maths teachers of this region. The different kinds of academic qualification are to be pointed.

As far as the qualitative procedure is concerned, nine interviews were made in two different schools and these contributed to my understanding of the importance of the contexts for the professional identity.

We must notice that one of the most meaningful differences between the two schools is connected with the professional stability of the Maths teachers in the schools.

So the teachers who were interviewed in the school B think that the existence in this school of large number of teachers who are not permanent teachers is an element that influence the teaching of Maths in the school. The teachers of the school A don't show such worries so deeply, once the majority of the teachers for this subject are permanent teachers.

Beside the worries which are commun to almost all the teachers we could also understand the peculiarity of every individual mainly through the analysis of the interviews.

As a conclusion we must say that this study enhanced the fact that the professional identity is always connected with a dynamic process in which the peculiarity of the individuals is shown by what is different in them and, at the same time, it makes us understand the universality which is obvious in what is commun to all of them.

## RÉSUMÉ

La dissertation qui suit est le résultat d'une recherche sur l'identité professionnelle des professeurs des Mathématiques des Écoles Secondaires et sur les processus de formation de cette identité, ayant comme objectif premier l'apport de notre contribution à une meilleure compréhension de ce groupe d'enseignants en particulier et, par conséquent, des enseignants en général.

La méthodologie employée dans ce travail a fait appel à des procédés quantitatifs et qualitatifs. Pour ce qui concerne les procédés quantitatifs, nous avons réalisé deux enquêtes dans le Distrito de Setúbal qui ont abouti à la caractérisation du groupe des professeurs des Mathématiques de la région, dont il faut signaler la diversité de leurs études.

Pour les procédés qualitatifs, nous avons réalisé neuf enquêtes dans deux écoles distinctes, ce qui nous a permis de mettre en évidence l'importance des contextes pour l'identité professionnelle. Il faudra remarquer qu'une des différences significatives entre ces deux écoles a rapport avec la stabilité des enseignants des Mathématiques. C'est ainsi que les interviewés de l'école B considérèrent l'existence du grand nombre de professeurs non-titulaires comme un facteur qui influence l'enseignement des Mathématiques dans leur école; par contre, les professeurs de l'école A ne manifestèrent pas de tels soucis si profondément, puisque leur groupe de discipline est presque dans sa totalité formé de professeurs titulaires.

Au delà de ces préoccupations communes à la plupart des professeurs, notre recherche nous a encore permis de souligner la singularité de chaque individu, notamment par l'analyse du contenu des interviews où nous avons constaté la richesse et la complexité de l'identité professionnelle de chacun d'eux.

Bref, le présent travail a mis en relief le fait que l'identité professionnelle est toujours associée à un processus dynamique d'où il ressort simultanément la singularité de chacun des individus par l'explicitation de ce qui les différencie, et l'universalité qui jaillit de la communion de ce qui les unit.



## **SIMBOLOGIA E NOTAÇÕES**

A.A.A.S. - American Association for the Advancement of Science

A.P.M. - Associação de Professores de Matemática

N.C.T.M. - National Council of Teachers of Mathematics

PROFMAT - Designação do encontro nacional de professores de Matemática organizado anualmente pela A.P.M.

S.P.M. - Sociedade Portuguesa de Matemática

S.P.G.L. - Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

## ÍNDICE

|   | Página |
|---|--------|
| <b>1ª. PARTE</b>  |        |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 12     |
| <b>2ª. PARTE</b>  |        |
| <b>REVISÃO DE LITERATURA</b>  | 17     |
| <b>CAPÍTULO I - O CONCEITO DE PROFISSÃO</b>                                   | 18     |
| 1 - Introdução  | 19     |
| 2 - O Conceito de Profissão   | 19     |
| 3 - O Conceito de Emprego e o de Trabalho                                     | 23     |
| 4 - Conclusão   | 23     |
| <b>CAPÍTULO II - O CONCEITO DE IDENTIDADE</b>                                 | 25     |
| 1 - Introdução  | 26     |
| 2 - Identidade de um Indivíduo  | 26     |
| 3 - Identidade e Consciência  | 27     |
| 4 - Identidade de um Grupo  | 29     |
| 5 - Identidade e Grupos de Referência   | 32     |
| 6 - Identidade e Organização de Grupos  | 32     |
| 7 - Identidade num Grupo Profissional e Relações no Trabalho                  | 35     |
| 8 - Identidade Profissional   | 37     |
| 9 - Conclusão   | 38     |
| <b>CAPÍTULO III - A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> | 40     |
| 1 - Introdução  | 41     |
| 2 - Professor e/ou Professor de Matemática                                    | 41     |
| 3 - O Professor e o Acto Educativo  | 45     |
| 4 - O Professor de Matemática e a Matemática                                  | 48     |
| 5 - O Professor de Matemática e a Formação                                    | 52     |
| 5.1 - A Formação enquanto Espaço de Insegurança                               | 52     |

|   |    |
|---|----|
| 5.2 - A Formação enquanto Processo Contínuo e Progressivo   | 54 |
| 5.3 - A Formação e a Experiência  | 57 |
| 5.4 - A Formação e os Alunos  | 58 |
| 5.5 - A Formação e a Valorização Profissional   | 59 |
| 6 - O Professor de Matemática e o seu Contributo na Sociedade                                     | 60 |
| 7 - Conclusão   | 63 |
| <br><b>3ª. PARTE</b>  |    |
| <b>METODOLOGIA</b>  | 66 |
| <br><b>CAPÍTULO IV - A PROPÓSITO DO PROBLEMA</b>  | 67 |
| 1 - Definição do Problema   | 68 |
| 2 - Processos utilizados na Resolução do Nosso Problema   | 68 |
| <br><b>CAPÍTULO V - A PROPÓSITO DA METODOLOGIA</b>  | 70 |
| 1 - Descrição Geral da Metodologia e das Finalidades a atingir                                    | 71 |
| 2 - Legitimação Metodológica  | 72 |
| 3 - Fundamentação Geral. O Porquê de Processos Qualitativos e de Processos Quantitativos          | 74 |
| <br><b>CAPÍTULO VI - A PROPÓSITO DOS INQUÉRITOS</b>   | 78 |
| 1- Introdução. Vantagens e Finalidades a atingir com os Inquéritos                                | 79 |
| 2 - Processo Inerente à Elaboração dos Inquéritos. Selecção da Amostra                            | 79 |
| 3 - Caracterização do Distrito de Setúbal, onde foi seleccionada a Amostra                        | 80 |
| 4 - Caracterização dos Professores de Matemática do Distrito de Setúbal resultante dos Inquéritos | 84 |
| 4.1 - Tratamento dos Dados Recolhidos pelo Inquérito 1. Algumas Conclusões                        | 84 |
| 4.2 - Tratamento dos Dados Recolhidos pelo Inquérito 2. Algumas Conclusões                        | 87 |
| 5 - Reflexão Final decorrente dos Inquéritos  | 91 |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO VII - A PROPÓSITO DAS ENTREVISTAS</b>                                  | <b>94</b> |
| 1 - Introdução. Vantagens e Finalidades a atingir com as Entrevistas               | 95        |
| 2 - Processo Inerente à Preparação, Realização e Tratamento das Entrevistas        | 95        |
| 3 - Selecção da Amostra  | 96        |
| 3.1 - Caracterização das Escolas onde realizámos as Entrevistas                    | 97        |
| 3.2 - Caracterização dos Professores Entrevistados                                 | 98        |
| 4 - O Guião da Entrevista e a Realização das Entrevistas                           | 100       |
| 5 - Fundamentação da Análise de Conteúdo das Entrevistas                           | 101       |
| 6 - Análise de Conteúdo das Entrevistas  | 108       |
| 6.1 - Introdução   | 108       |
| 6.2 - A Identidade Profissional como Constructo Pessoal e Social                   | 108       |
| 6.3 - A Identidade Profissional e o Grupo de Professores de Matemática das Escolas | 111       |
| 6.3.1 - As Relações de Trabalho entre os Professores da Escola A                   | 111       |
| 6.3.2 - A Estabilidade do Grupo de Professores de Matemática na Escola A           | 115       |
| 6.3.3 - As Relações de Trabalho entre os Professores da Escola B                   | 119       |
| 6.3.4 - A Estabilidade do Grupo de Professores de Matemática na Escola B           | 122       |
| 6.4 - A Identidade Profissional e Normas, Valores e Códigos de Comportamento       | 125       |
| 6.4.1 - Como pensam os Professores que os Outros os julgam                         | 126       |
| 6.4.2 - O que une Professores  | 128       |
| 6.4.3 - O que os Professores pensam poder alterar                                  | 129       |
| 6.5 - A Identidade Profissional e a Matemática                                     | 131       |
| 6.6 - A Identidade Profissional como Identidade Primeira ou Segunda                | 135       |
| 6.7 - A identidade Profissional e a Formação                                       | 141       |
| 6.7.1 - Como se formam os Professores  | 142       |
| 6.7.2 - Quando se formam os Professores  | 150       |
| 6.7.3 - Quem forma os Professores  | 153       |

|   |     |
|---|-----|
| 6.7.4 - Quais os Saberes associados à Formação                    | 156 |
| 6.8 - A Identidade Profissional e as Associações                  | 160 |
| 6.9 - A Identidade Profissional, o Reconhecimento e a Valorização | 168 |
| 6.10 - A identidade Profissional e o Mercado de Trabalho          | 178 |
| 6.11 - A identidade Profissional e o Contributo dos Professores   | 187 |
| <b>4ª. PARTE</b>  |     |
| <b>REFLEXÃO FINAL</b>   | 194 |
| <b>CAPÍTULO VIII - Conclusão</b>                                  | 195 |
| 1 - Breves Reflexões Finais                                       | 196 |
| 2 - Limitações desta Investigação e Propostas de Estudos Futuros  | 216 |
| <b>Agradecimentos</b>   | 217 |
| <b>Bibliografia</b>   | 218 |
| <b>Anexos</b>   | 231 |
| Anexo I - Inquéritos  | 232 |
| Anexo II - Guião da entrevista                                    | 239 |

## ÍNDICE DE QUADROS

### Quadros do capítulo V

|  |    |
|--|----|
| V.1 - Síntese da revisão de literatura | 73 |
|--|----|

### Quadros do capítulo VI

|   |    |
|---|----|
| VI.1 - População residente                                    | 82 |
| VI.2 - Número de professores/Habilitação profissional         | 84 |
| VI.3 - % Número de professores/Habilitação profissional       | 85 |
| VI.4 - Número de professores/Grau académico                   | 85 |
| VI.5 - Número de professores/Habilitação académica            | 86 |
| VI.6 - Distribuição em função do vínculo profissional         | 86 |
| VI.7 - Distribuição em função da habilitação académica        | 87 |
| VI.8 - Distribuição em função da idade                        | 87 |
| VI.9 - Distribuição em função do distrito de origem           | 88 |
| VI.10 - Distribuição em função do distrito onde habita        | 88 |
| VI.11 - Distribuição em função da formação inicial            | 89 |
| VI.12 - Formação inicial/Actividades já exercidas             | 89 |
| VI.13 - Formação inicial/Actividades que exercem              | 90 |
| VI.14 - Formação inicial/Actividades que pensam vir a exercer | 90 |
| VI.15 - Síntese dos dados obtidos pelos inquéritos            | 91 |

### Quadros do capítulo VII

|  |     |
|--|-----|
| VII.1 - Síntese dos procedimentos de preparação e tratamento das entrevistas     | 96  |
| VII.2 - N° Efectivos (A); N° Efect/Provisórios (A); N° Provisórios (A)           | 97  |
| VII.3 - Formação académica (A)   | 97  |
| VII.4 - N° Efectivos (B); N° Efect/Provisórios (B); N° Provisórios (B)           | 98  |
| VII.5 - Formação académica (B)   | 98  |
| VII.6 - Caracterização dos professores da Escola A                               | 99  |
| VII.7 - Caracterização dos professores da Escola B                               | 99  |
| VII.8 - Síntese da revisão de literatura, inquéritos/Categorias e sub-categorias | 103 |
| VII.9 - Ficha de análise de entrevista (parcial)                                 | 105 |

### Quadros do capítulo VIII

|  |     |
|--|-----|
| VIII.1 - Quadro síntese da professora Aurora | 197 |
| VIII.2 - Quadro síntese do professor Artur   | 198 |

|  |     |
|--|-----|
| VIII.3 - Quadro síntese da professora Águeda         | 199 |
| VIII.4 - Quadro síntese da professora Ana            | 200 |
| VIII.5 - Quadro síntese da professora Alda           | 201 |
| VIII.6 - Quadro síntese da professora Beatriz        | 202 |
| VIII.7 - Quadro síntese do professor Bruno           | 203 |
| VIII.8 - Quadro síntese da professora Berta          | 204 |
| VIII.9 - Quadro síntese da professora Bia            | 205 |
| VIII.10 - Quadro síntese dos professores da escola A | 206 |
| VIII.11 - Quadro síntese dos professores da escola B | 210 |

**1ª. PARTE**  
**INTRODUÇÃO**



Esta dissertação é o resultado de uma investigação realizada sobre a identidade profissional dos professores de Matemática das Escolas Secundárias (1) e sobre os processos de formação dessa mesma identidade, tendo como objectivo principal contribuir para compreender este grupo de docentes e, consequentemente, os docentes em geral.

Para levarmos a cabo esta tarefa, optámos por organizar este trabalho em quatro partes.

A primeira delas é constituída pela introdução, onde apresentamos as principais razões da escolha desta temática.

A segunda é constituída pela revisão de literatura onde serão abordados dois conceitos fundamentais nesta investigação: profissão e identidade. Serão também contemplados outros conceitos periféricos da problemática inerente a este estudo.

Na terceira abordaremos a metodologia, tentando clarificar e fundamentar as opções metodológicas relativas a esta investigação.

Finalmente, a quarta será constituída por reflexões finais suscitadas por esta investigação.

Desta dissertação constará também a bibliografia e alguns anexos (inquérito e o guião da entrevista).

1- Esta nomenclatura é aqui usada sem ter em conta a terminologia introduzida pela Reforma do Sistema Educativo em curso.

## Introdução

"A identidade não se pode opor à participação social nem ao exercício dos papéis sociais e muito menos confundir com eles (...) Pelo contrário o apelo à identidade deve ser concebido como um trabalho da democracia, como a consciência do esforço pelo qual o actor dum sistema social, que exerce um grande poder sobre ele mesmo e que está envolvido em mudanças incessantes, se esforça por determinar, ele próprio, as condições nas quais é produzido a sua vida colectiva e pessoal".

A.Touraine

Várias são as razões que podíamos evocar para justificar a escolha e a pertinência de um projecto de investigação sobre a identidade profissional dos professores de Matemática e sobre os seus processos de formação.

Algumas destas razões podem ser encontradas na numerosa bibliografia que existe sobre o professor, sobre a Matemática, sobre o conceito de identidade e sobre o conceito de profissão, sendo a sua referência inesgotável. Contudo, as principais razões que nos levaram a esta escolha são de carácter pessoal.

Emergem de contextos que tiveram lugar em espaços e tempos diversificados, onde o mestrado no âmbito do qual se realiza este trabalho, se inclui. E resultam de reflexões, em grande parte, ligadas ao facto de sermos professora de Matemática do Ensino Secundário e de, há já alguns anos, trabalharmos na formação deste grupo de professores.

Começamos por salientar uma das razões mais importantes: o facto de considerarmos o professor um elemento fundamental da escola, e esta uma das instituições que, se não desempenha um dos papéis mais importantes na sociedade, desempenha pelo menos um dos papéis mais polémicos.

Com o que acabámos de afirmar não queremos negar que a escola seja uma comunidade onde outros intervenientes, como por exemplo alunos, pais e empregados, têm um papel significativo a desempenhar. No entanto, consideramos que o professor desempenha um papel determinante, concordando com S. Ball (1987) quando este afirma, na sequência de uma análise sobre a escola, que temos de fazer justiça aos docentes caso queiramos fazer justiça a quem está mais óbvia e directamente envolvido em todos os aspectos organizacionais da escola.

Uma segunda razão porque fomos levadas a realizar este estudo prende-se com o facto de à disciplina de Matemática estar associada um enorme insucesso que por sua vez contribui para o carácter selectivo da escola. Aliás, uma das nossas principais preocupações, decorrentes do exercício da nossa actividade, tem sido

reflectir sobre a função da disciplina de Matemática na escola e na sociedade, bem como compreender em que medida esta contribui para uma sociedade mais justa onde seja possível a todos cidadãos aumentarem a sua qualidade de vida (D' Ambrósio, 1986). Por outras palavras temos sido levadas a reflectir sobre o papel de produção e reprodução cultural da escola, sobre o sucesso e o insucesso escolar em geral e em particular na disciplina de Matemática, sobre a inteligência, o mérito e a vontade de triunfar que por vezes são valorizados e considerados como elementos determinantes na obtenção do sucesso escolar, mas que na maioria dos casos são factores que se vão "juntar à posse do capital económico e do correspondente capital de poder e de relações sociais" (Bourdieu, 1982, p.345), permitindo que para alguns tudo seja sempre mais fácil.

Embora estas reflexões tenham pertinência em função de qualquer grupo disciplinar, consideramos que no caso do de Matemática se revestem de particular interesse, tendo em conta o facto desta disciplina ser uma das gera uma taxa de reprovações mais elevada, como já referimos. Por isso vamos centrar este estudo nos professores de Matemática em vez de o centrar nos professores em geral.

Uma terceira razão que gostávamos de enunciar está relacionada com o facto de considerarmos que a identidade profissional do professor nunca está completamente determinada pelo grupo, pela instituição e/ou pela sociedade a que pertence, porque todo o indivíduo é um intérprete activo e criador da sua realidade e não simples mediador entre decisões superiores e as práticas das instituições (Benavente, 1989).

Todo o professor faz parte do seu grupo não apenas como elemento estruturante mas também enquanto elemento estruturador (Abraham, 1982), tendo sempre um espaço de liberdade que, por mais pequeno que seja, pode ser utilizado para dar sentido à sua própria acção, quer como pessoa quer como profissional - dois aspectos indissociáveis do professor - em função de normas, valores e códigos de comportamento que estão subjacentes ao grupo profissional a que pertence.

Aliás, a reflexão sobre a margem de liberdade que o professor tem parece-nos ser outra forma de contribuir para o desenvolvimento de mecanismos que ajudem a escola a desempenhar na sociedade um papel que conduza a mais igualdade, mais justiça e mais solidariedade.

Esta postura não significa aderência à convicção de que os professores se devam sentir culpabilizados por uma sociedade onde um número crescente de pessoas é marginalizado ou se marginaliza (Campiche, Hippolyte e Hipólito, 1992). Paradoxalmente, também não defendemos que os professores se devam desculpabilizar já que este pode sempre intervir no contexto onde está inserido.

Outra razão que gostaríamos de salientar está relacionada com o facto de considerarmos que o processo de construção da identidade do professor, é um processo que se desenvolve ao longo da sua vida, em espaços diversificados onde

estão presentes conflitos mais ou menos intensos que têm subjacente normas, valores e códigos de comportamento associados ao grupo profissional dos professores (Allport, 1970; Bahad, Benne e Birnbaum, 1985; Cornaton, 1979; Doise, Deschamps e Mugny, 1978; Erikson, 1976; Ferrarotti, 1988; Lesne, 1984; Nóvoa, 1987; Nuttin, 1965; Zarca, 1988).

Esta razão parece-nos ser válida porque pode contribuir para ultrapassar a ideia de que a formação do professor se reduz apenas a um espaço formal num tempo limitado. Pode também contribuir para se ultrapassarem perspectivas consumistas de formação contínua.

Finalmente, gostávamos de referir que esta dissertação surge num processo contínuo de construção da nossa identidade profissional. Um processo que pretende contribuir para melhor nos compreendermos, já que quem não se aceita e não tenta compreender-se a si próprio dificilmente compreenderá os outros (Nóvoa e Finger, 1988; Rogers, 1985).

**2ª. PARTE**  
**REVISÃO DE LITERATURA**

## **CAPÍTULO I - O CONCEITO DE PROFISSÃO**

## **1 - Introdução**

Neste capítulo abordaremos o conceito de profissão. Conceito que, de forma idêntica ao de identidade a abordar no capítulo seguinte, deve ser enquadrado nas relações de poder existentes numa dada sociedade e como produto das estratégias de produção e reprodução social aí existentes (Nóvoa, 1987; Kitzinger, 1989).

Para uma melhor compreensão da problemática subjacente a este estudo parece-nos fundamental abordar, paralelamente ao conceito de profissão, o conceito de ocupação e de ofício.

Parece-nos, também, pertinente explicitar os conceitos de emprego e de trabalho porque, se bem que estes não desempenhem um papel fundamental no nosso estudo, aparecem com frequência na revisão de literatura que efectuámos cruzando-se com os conceitos de ocupação, ofício e profissão.

## **2 - O Conceito de Profissão**

G. Jobert (1985) para estabelecer o conceito de profissão recorre aos de ocupação e de ofício.

Define ocupação como sendo toda a actividade que corresponde a uma procura social integrada no conjunto de actos da vida colectiva, isto é, não isolada, que pode ser exercida benevolmente ou ainda num quadro vocacional. Para exemplificar, refere os cuidados prestados aos doentes pelas religiosas, a assistência a velhos levada a cabo pela família ou pela colectividade.

Contudo, na opinião de Jobert, por diversas razões, entre as quais a evolução de mentalidades, modos de vida e organização social, os serviços prestados à colectividade tendem a ser feitos pelas pessoas que daí tirem o seu rendimento. Mas o facto de uma actividade ser remunerada só faz com que estejamos perante um ofício se, simultaneamente, for desempenhada por um número significativo de pessoas e se existir um conjunto de métodos transmissíveis às pessoas que a iniciam.

Por outro lado, um ofício dá origem a uma profissão quando for uma actividade que possua um certo número de atributos, explicitamente reconhecidas pela sociedade, que lhe conferem autonomia e poder de se autocontrolar.

P. Caspar e M. Vonderscher (1986) utilizam um procedimento semelhante ao de G. Jobert para definir profissão.

Para estes autores ocupação é uma actividade não autónoma que responde a uma procura técnica ou social, não servindo a contribuição dos que a exercem para serem reconhecidos. Quando se pode associar a uma actividade saberes e saberes-fazer específicos necessários para a exercer entendem que se está perante um ofício. Convém realçar que consideram, em geral, estes saberes e saberes-fazer, cuja aquisição é anterior à entrada de um indivíduo nessa actividade, bastante

complexos, e conferindo um conjunto de capacidades técnicas relativamente independentes do organismo onde estes são postos em prática.

Definem profissão como sendo um ofício desempenhado por conjunto de indivíduos que se organizaram de forma a possuírem autonomia e poder de auto-controle, relativamente à composição desse mesmo grupo e às actividades desempenhadas pelos seus membros, o que lhes permite adquirir vantagens económicas, psicológicas e sociais, assim como valorizar o serviço prestado à colectividade.

Existem alguns consensos relativamente às definições de ocupação, ofício e profissão apresentadas pelos diferentes autores que referimos. No que se refere ao conceito de ocupação, ambas as definições salientam a procura social que responde a uma dada actividade; relativamente ao conceito de ofício, ambas as definições se referem à transmissão de um conjunto de métodos ou saberes e saberes-fazer específicos, associados a essa actividade; no que diz respeito ao conceito de profissão, ambas as definições fazem sobressair o poder de auto-controle e de autonomia associados a uma actividade que em consequência lhe conferem reconhecimento e valorização social, concretizadas nomeadamente através de incentivos de ordem económica.

Mas o conceito de profissão é apresentado por alguns autores de forma mais complexa, integrando um conjunto maior de indicadores que devem ser tidos em conta caso se queira analisar se uma actividade é, ou não, uma profissão.

Estão nestas circunstâncias as definições apresentadas por E. Garcia e A. Nóvoa.

Segundo E. Garcia uma profissão é uma actividade social que satisfaz determinadas necessidades sociais, responsáveis pela sua procura. Aprende-se em instituições educativas, o que significa que tem associada um conjunto de conhecimentos especializados de carácter humanístico, científico, técnico ou artístico, que apresentam um determinado grau de sistematização, sendo em consequência de difícil acesso ao resto da população. Porém, estes conhecimentos são de alguma maneira transferíveis para a prática social/prática profissional e satisfazem uma procura social regulada por prescrições normativas e códigos de comportamento/deontologia profissional, que funcionam como mecanismos de controle do grupo profissional e garantem a qualidade do serviço que se presta à comunidade. Para ser desempenhada eficazmente, uma profissão requer formação contínua e actualização dos conhecimentos e técnicas que se vão produzindo no respectivo sector (1988).

Esta definição de profissão põe em evidência alguns aspectos já contempladas pelas anteriores, entre eles o facto de estar associada a uma procura social e de possuir um conjunto de conhecimentos de carácter especializado que lhe estão associados. É de salientar, no entanto, ser a primeira que, claramente, faz apelo à



formação e refere a deontologia profissional - normas e códigos de comportamento associados a uma actividade.

A propósito da deontologia profissional, gostávamos de referir que esta nos parece ser um aspecto relevante a considerar na análise de uma profissão, em virtude de nela assentar grande parte das relações entre os membros de um grupo profissional e dela depender a valorização e o reconhecimento dessa mesma actividade.

Outro autor que refere este aspecto, na definição que apresenta de profissão, é A. Nóvoa. Para ele, uma profissão é "um conjunto de interesses que se referem ao exercício de uma actividade institucionalizada, cujo desempenho faculta a um indivíduo meios de subsistência. Actividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saberes fazer bem como adesão a condutas e a comportamentos nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente" (1987, p.49).

Paralelamente, este autor salienta ser inútil estudar uma profissão a partir de um tipo ideal de profissão, que segundo algumas correntes sociológicas seria o modelo das profissões liberais, caso não se questionem os fundamentos sociais dos atributos que se conferem a esse grupo profissional (Nóvoa, 1987). Esta razão é, aliás, uma das razões das que justificam as críticas à corrente defensora de um tipo ideal de profissão - corrente funcionalista.

A comparação de uma actividade, qualquer que ela seja, com uma profissão tipo mostra-se completamente inútil porque não consegue acompanhar as mudanças que ocorrem na divisão do trabalho e a evolução das condições sócio-económicas em que tais mudanças tomam lugar, aspectos fundamentais a ter em conta quando se pretende estudar uma profissão e postos em relevo pelas correntes anti-profissionalistas.

Nóvoa, em consequência da definição que apresentou, refere como sendo pertinente para investigar da profissionalização de uma actividade, que no seu caso foi a de professor, duas dimensões e quatro etapas.

As duas dimensões são: o saber e a ética. Como etapas refere: a prática a tempo inteiro ou pelo menos como ocupação central; o suporte legal para o exercício da actividade sob a forma de uma licença ou diploma; a formação especializada e longa, vários anos, a constituição de associações profissionais cuja missão seja, nomeadamente: a)- definir normas de entrada na profissão; b)- controlar o exercício da profissão através da demarcação, da perservação e alargamento do campo social do seu exercício; c)- defender os interesses sócio-económicos e profissionais dos seus membros, d)- salvaguardar as normas éticas e deontológicas próprias da profissão.

Se bem que esta grelha de investigação saliente aspectos já referidos por outros autores, de que são exemplo a formação, a ética e o saber, considerámos

importante explicitá-la porque nela as associações profissionais constituem um indicador importante a ter em conta quando se estuda uma profissão.

Outros autores que consideram relevantes as associações profissionais são P. Caspar e M. Vonderscher (1986). Apresentam três variáveis pertinentes para se estudar um ofício que pretenda profissionalizar-se. São elas: o mercado de trabalho; as possibilidades de formação; as estruturas profissionais a que os membros da profissão podem aderir. Reconhecem, também, como pertinente quatro grandes grupos de critérios, normalmente usados pelos sociólogos como índices dos seus estudos.

O primeiro grande grupo de critérios diz respeito a tudo o que enquadra a profissão considerada: a sua história, os textos, os códigos, as convenções colectivas que a codificam e a regulamentam, as associações e organizações representativas que contribuem para definir as condições de exercício dessa mesma actividade.

O segundo grupo está relacionado com a amplitude e o grau de mobilidade das pessoas que o compõem. Assim, a existência dum verdadeiro mercado de emprego, assinalada pela presença regular de anúncios na imprensa especializada ou nacional, a referência sistemática a uma determinada terminologia de emprego, uma concentração progressiva de capacidades profissionais procuradas, o lugar na organização e as remunerações oferecidas constituem índices clássicos de reconhecimento, bem como critérios de profissionalização.

O terceiro grupo tem a ver com a existência de actividades específicas que associam a utilidade económica e social de uma profissão e permitem a ocupação a tempo inteiro, nomeadamente através das responsabilidades exclusivas que lhe são atribuídas, da autonomia de que dispõe e da possibilidade de fazerem carreira.

Finalmente, um quarto grupo de critérios está directamente ligado ao aparecimento de possibilidades explícitas de preparação para exercer uma determinada profissão. Estas possibilidades que passam pela produção e a formalização de saberes, de saberes-fazer e atitudes específicas consideradas como indispensáveis ao bom exercício da profissão, quer resultem de organizações representativas ou do meio universitário, no sentido lato, quer constituem o maior sinal do reconhecimento da profissão que estiver em causa.

No seu conjunto, estes critérios alertam para o facto da análise de uma determinada profissão poder ser pertinente segundo vários ângulos, que pressupõem processos diversificados e diferentes. Chamam, também, a nossa atenção para indicadores, como por exemplo o mercado de trabalho.

### **3 - O Conceito de Emprego e o de Trabalho**

A abordagem dos conceitos de emprego e de trabalho vai ser feita com o intuito de clarificar o conceito de profissão, como dissemos logo no início deste capítulo.

Assim, enquanto alguns autores definem profissão a partir do conceito de ofício - actividade que tem associada um conjunto de métodos, saberes ou saberes-fazer específicos -, J. Laé (1990) define trabalho e emprego a partir deste conceito. Para este autor, quer o trabalho quer o emprego são ofícios que se distinguem na medida em que o trabalho põe em realce o valor da pessoa, mobilizando os seus recursos pessoais.

Outros autores que distinguem estes conceitos são M. Maruani e C. Nicole (1987). Para eles o conceito de emprego é definido a partir do conjunto de formas de acesso ao mercado de trabalho - precaridade/estabilidade, actividade/inactividade, desemprego -, enquanto que o trabalho é definido a partir das condições de exercício da actividade profissional - salários, promoções, hierarquias, qualificações. A distinção entre emprego e trabalho apresenta-se-lhes como necessária porque permite apreender os mecanismos de uma actividade em termos de relações sociais e não apenas em termos de mercado de trabalho.

É importante referir que, em ambos os casos, as distinções entre emprego e trabalho assentam na pessoa, no âmbito dum processo de valorização pessoal ou na pessoa em relação com os outros. Dois aspectos importantes e fundamentais na análise de uma actividade se se pretende que esta não seja feita de forma abstracta e desligada das pessoas que a exercem.

### **4 - Conclusão**

Na sequência do que acabámos de referir, queremos salientar que consideramos existir, associadas a qualquer profissão, uma procura social integrada, permitindo aos indivíduos que prestam esses serviços retirarem daí rendimentos.

Às profissões está também associado um conjunto de saberes e de saberes-fazer cuja aquisição se faz em instituições educativas, antes e no decurso da vida profissional dos indivíduos que desempenham essa actividade. É, ainda, de referir que estes saberes e saberes-fazer possuem um determinado grau de sistematização que se torna de difícil o seu acesso ao resto da população. Consequentemente, a entrada numa profissão deve ser sempre feita através de uma licença ou diploma, e a formação associada a ela profissão deve ser, também de longa duração.

Outro indicador importante a ter em conta numa actividade são as associações profissionais, às quais compete a definição de normas de entrada na profissão; o controle do seu exercício, a demarcação, preservação e alargamento

do campo social do exercício da mesma, a defesa dos interesses sócio-económicos e profissionais dos seus membros, a salvaguarda das normas éticas e deontológicas próprias.

Parece-nos importante referir, ainda, outro indicador que é o mercado de trabalho porque é através dele que se manifesta claramente a procura social que uma determinada actividade tem.

Finalmente, outro aspecto que nos parece importante explicitar é a valorização e o reconhecimento social que devem estar inerentes a uma profissão por se tratar de algo intimamente ligado à autonomia e ao poder de auto-controle de uma profissão. Somos de opinião que, mesmo que sejam relevantes os outros indicadores, e mesmo que estes, directamente ou indirectamente, tenham subjacente a valorização e o reconhecimento profissional, se os indivíduos que desempenham uma determinada actividade não se sentirem valorizados e reconhecidos, então, esta dificilmente terá o estatuto de profissão e dificilmente poderá ser desempenhada com autonomia, relativamente a outros grupos profissionais.

Assim, no caso do estudo que nos propomos realizar, depois de procedermos a um enquadramento geral da actividade, através da explicitação da sua utilidade e das tarefas realizadas no exercício dessa função, parece-nos importante ter em conta os indicadores que acabámos de referir, sem perder de vista as condições socio-económicas e políticas em que uma profissão existe, assim como as relações de poder em torno das quais ela se vai definindo, e a forma como estas contribuem para a sua autonomia.

### **CAPÍTULO III - O CONCEITO DE IDENTIDADE**

## **1 - Introdução**

Nesta parte vamos apresentar a revisão de literatura sobre o conceito de identidade que, no caso particular do nosso trabalho, desempenha um papel fundamental.

Com a explicitação deste conceito pretendemos contribuir para compreender a problemática subjacente à nossa investigação e ficar na posse de dados que permitam proceder à análise de conteúdo das entrevistas que iremos realizar no âmbito desta investigação.

A revisão de literatura sobre o conceito de identidade é feita com a convicção, que partilhamos com E. Erikson, de que quanto mais escrevemos "sobre este assunto mais o termo se converte em algo tão insondável como difuso. Só é possível explorá-lo estabelecendo a sua natureza indispensável em vários contextos" (Erikson, 1976, p.9).

## **2 - Identidade de um Indivíduo**

"O homem não é o objecto passivo que o determinismo mecanicista defende. O campo de todo o acto ou comportamento humano vê a co-presença activa dos condicionantes exteriores e da praxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os. Neste campo nada é passivo, simples reflexo ou epifenómeno" (Ferrarotti, 1988, p.28).

A identidade de qualquer indivíduo é, por isso, "um processo localizado no âmago desse mesmo indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura colectiva, um processo que estabelece, de facto, a identidade dessas duas identidades (...) Um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se apercebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele" (Erikson, 1976, p.22).

Neste sentido, a identidade de um indivíduo surge associada a um processo pessoal e dinâmico dependente da introspecção e, também, da sociedade e da cultura onde se está inserido, onde estão presentes o questionamento e confronto com outros indivíduos. Neste processo desempenham papel importante o mundo que o rodeia, as situações com que se depara, aquilo que pensa, os seus projectos, as suas atitudes, os seus sentimentos, ao fim e ao cabo e de uma maneira geral, as suas experiências de vida (Lesne, 1984).

É por isso que consideramos a identidade, também, depende da ordem social dominante e do poder instituído sendo, profundamente política tanto no que diz respeito às suas origens como às suas implicações (Kitzinger, 1989).

Esta perspectiva leva-nos a considerar associado à identidade de um indivíduo, (1), dois pólos, um pessoal e outro social, que se influenciam mutuamente, e permite-nos definir identidade pessoal de um indivíduo como sendo a consciência subjectiva que este tem da sua própria identidade, e identidade social como sendo os atributos sociais objectivos associados pelo indivíduo à sua própria identidade (Doise, Deschamps e Mugny, 1978).

### **3 - Identidade e Consciência**

O processo de construção da identidade é, como nos diz E. Erikson, "felizmente e - necessariamente - na sua maior parte inconsciente" (1976, p.21), o que não implica a aceitação de que um indivíduo se posicione numa forma «inconsciente» e irresponsável ao longo da sua vida, isto é, sem reflectir sobre o que foi, o que é, o que quer ser, e o que pode fazer enquanto profissional e enquanto pessoa. Duas dimensões que assinalamos não com o intuito de reforçar possíveis diferenças mas, pelo contrário, para reforçar que são duas dimensões indissociáveis.

É por isso que consideramos necessário a substituição da responsabilidade impessoal que existe em muitas organizações e grupos, pela responsabilidade individual e colectiva dos indivíduos, devendo estes contribuir para construção de condições para que tal aconteça (Touraine, 1984).

Somente questionando, reflectindo e assumindo aquilo que fomos e aquilo que queremos ser, reflectindo e assumindo os grupos que tomamos como referência, isto é, com os quais nos comparamos no processo de construção da nossa identidade, bem como os valores, as normas e os códigos que lhe estão associados, podemos agir e contribuir para: a) encontrar um sentido e significado naquilo que fomos, somos e nos propomos ser profissionalmente - sentido e significado que entendemos, tal como K. Popper, não como algo de oculto que podemos encontrar ou descobrir, mas, pelo contrário como algo que podemos construir e dar à nossa vida (1989); b) ultrapassar dicotomias entre teorias sobre o que devem ser as práticas, nomeadamente as práticas profissionais, e as próprias práticas; c) participar na construção de uma sociedade mais justa e desempenhar um papel mais activo e positivo nessa mesma construção.

O que acabámos de dizer prende-se, aliás, em nossa opinião, com algo de fundamental, nomeadamente com a necessidade de criar um «nova moral» a que devem estar subordinadas as relações entre os indivíduos. Uma «nova moral» entre grupos, compatível com a moral individual, onde seja possível a cada pessoa ser verdadeira consigo própria, porque é necessário que cada um consiga definir os seus

próprios valores, os seus próprios objectivos, o seu estilo de vida para que, ao mesmo tempo, consiga aceitar e respeitar os outros (Rosnay, 1977).

A este propósito gostávamos de parafrasear C. Rogers, por pensarmos que aquilo que ele afirma encerra o que de fundamental deve estar associado a esta moral. Assim, passamos a citar: "Nas minhas relações com as pessoas descobri que não ajuda, a longo prazo, agir como se eu não fosse quem sou. Não serve de nada agir calmamente e com delicadeza num momento em que estou irritado e disposto a criticar. Não serve de nada agir como se soubesse as respostas dos problemas quando as ignoro. Não serve de nada agir como se sentisse afeição por uma pessoa quando nesse determinado momento sinto hostilidade para com ela. Não serve de nada agir como se estivesse cheio de segurança quando me sinto receoso e hesitante. Mesmo a um nível muito primário, estas observações continuam a ser válidas. Não me serve de nada agir como se estivesse bem quando me sinto doente. Tudo o que fica dito, por outras palavras, significa que nunca achei que fosse útil ou eficaz nas minhas relações com as outras pessoas tentar manter uma atitude de fachada, agir de uma certa maneira à superfície quando estou a passar pela experiência de algo completamente diferente. Creio que essa atitude não serve de nada nos esforços que se fazem para estabelecer relações construtivas com as outras pessoas" (1985, p.28).

Todo o indivíduo tem responsabilidade relativamente à forma como actua, e esta nova moral permitir-lhe-á assumir mais facilmente essa mesma responsabilidade. Porém, não basta ter consciência daquilo que se é e que se pode melhorar na nossa intervenção enquanto elementos de um grupo, nomeadamente de um grupo profissional.

É preciso querer ultrapassar a consciência da identidade. Consciência que "só é superada, evidentemente, por um sentido de identidade conquistado em acção. Só aquele que sabe para onde vai e quem está indo com ele demonstra uma inconfundível, embora nem sempre facilmente definível unidade e fulgor de aparência e essência" (Erikson, 1976, p.303).

É ainda neste âmbito que concordamos com A. Touraine quando ele nos diz que o apelo à identidade de um indivíduo ou de um grupo não se pode opor à participação social e aos papéis sociais, nem confundir com estes. "Pelo contrário o apelo à identidade deve ser concebido como um trabalho da democracia, como a consciência do esforço pelo qual o actor dum sistema social, que exerce um grande poder sobre ele mesmo e que está envolvido em mudanças incessantes, se esforça por determinar, ele próprio, as condições nas quais é produzido a sua vida colectiva e pessoal" (1984, pp.179-180).

O que acabámos de afirmar prende-se, também, com o facto de não considerarmos a consciência que um indivíduo tem da sua identidade um discurso, mais ou menos empolgante, acerca desta. Somos de opinião que quando isso



acontece, os dilemas e as dicotomias entre teorias sobre práticas profissionais e as próprias práticas, em vez de serem ultrapassadas, são agudizadas, criando-se condições que dificultam a participação mais activa e positiva dos indivíduos nos contextos onde estão inseridos, nomeadamente no seu local de trabalho. Aliás, nestas condições não se favorece nem a valorização de uma actividade nem os indivíduos que a desempenham.

#### **4 - Identidade de um Grupo**

As considerações anteriores, nomeadamente o facto do processo de construção da identidade ser um processo pessoal e dinâmico, e o facto de cada indivíduo não se reduzir a um mero objecto, sendo sempre um agente social que pode influenciar o contexto social a que pertence e o quadro das suas condições de existência (Lesne, 1984), leva-nos à opinião de que a identidade de qualquer pessoa é diferente da de outra, podendo sempre influenciar os grupos e os contextos onde esta está inserida.

Mas, a perspectiva de que a identidade é algo de singular está ainda, associada ao facto de:

a) Um indivíduo, no processo de questionamento que lhe permite construir a sua identidade, nunca se comparar, apenas, com um só grupo de indivíduos, nem nunca considerar que pertence apenas a um só grupo;

b) Não existirem dois indivíduos que pertençam exactamente aos mesmos grupos, nem dois indivíduos que se comparem exactamente com os mesmos grupos. Aliás um indivíduo pertence, sempre, a muitos grupos, sendo as suas filiações determinadas por uma variedade de influências interactuantes, que vão desde dedicações grupais desenvolvidas a partir de encontros fortuitos, a filiações impostas pela natureza da sociedade em que vivemos através da sua legislação formal, ou ainda a outras filiações que surgem porque vêm ao encontro da satisfação de necessidades pessoais que os indivíduos têm profundamente enraizadas (Glen, 1983).

Mas a filiação em determinados grupos está, também, associada a sistemas de valores e de atitudes que um indivíduo adquire ao longo da vida. À medida que cresce e as suas experiências de grupo aumentam em amplitude e complexidade, as interacções entre características pessoais e sucessivas oportunidades de aprendizagem social combinam-se para desenvolver atitudes e sistemas de valores que, por seu turno, vão desempenhar um papel importante na determinação das formas de filiação grupal mais prováveis de um indivíduo desejar e daquelas que esse mesmo indivíduo pretende evitar (Glen, 1983).

No entanto, mesmo que um indivíduo adira a um grupo a sua consciência de filiação pode ser caracterizada por diferentes sentimentos, nomeadamente de participação, de apoio contra pressões externas, de obrigação, de participação em

actividades dirigidas por um objectivo comum. Sentimentos que se podem alterar em função de variações quer ao nível do indivíduo, quer ao nível do grupo, quer ao nível do contexto onde indivíduo e grupo estão inseridos. Em qualquer das situações, podemos sempre afirmar que:

- O comportamento e as atitudes dos elementos de um grupo recebem sempre a influência deste, em maior ou menor grau, podendo o papel que um indivíduo desempenha variar, consideravelmente, de grupo para grupo, e ir desde uma participação bastante activa até uma participação sensivelmente passiva;

- Os grupos e os contextos em que uma pessoa está inserida são também influenciados por esta, o que está associado ao facto de toda a vida humana ser uma vida singular/universal, "uma praxis que se apropria das relações sociais (...), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante" (Ferrarotti, 1988, p.26).

É por isso que partilhamos da ideia de que a identidade de um grupo, incluindo a de um grupo profissional, resulta por um lado da confrontação entre os próprios elementos do grupo, e por outro da confrontação destes com o exterior, nomeadamente com outras pessoas e outros grupos.

A identidade de um grupo, consequentemente, não pode resultar da homogeneização interna e da anulação das diferenças, já que os próprios elementos de um grupo são também diferentes e concorrentes. Concorrência e diferenças que são sem dúvida necessários à constituição, à existência e à vitalidade do próprio grupo, na medida em que sem as diferenças e a concorrência interna não há cultura possível nesse mesmo grupo (Zarca, 1988). Porém, a identidade de um grupo não existe se não houver um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento a unir os seus elementos em função de um fim a atingir, já que sem esse conjunto de normas, valores e códigos de comportamento era impossível os elementos de um grupo distinguirem-se e confrontarem-se com os elementos de outros grupos.

Assim, a identidade de um grupo apresenta-se-nos como sendo "plural, facetada e ancorada num sistema simbólico de diferenças múltiplas" (Zarca, 1988, p.298), e baseia-se na ideia fundamental de que um grupo de indivíduos é um sistema, isto é, "é um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizado em função de um fim" (Rosnay, 1977, p.85). Interações que não são lineares, mas que resultam do facto de um sistema ser uma totalidade organizada, quer através de jogos de atracção e de afinidade, quer de jogos de antagonismo entre os elementos que formam um grupo, sendo somente mediante estes movimentos contrários, da coexistência da ordem e da desordem, de processos de deterioração e de desenvolvimento, que é possível, como já afirmámos, um grupo existir (Atlan, 1979; Durand, 1979; Lerbet, 1984; Morin, 1984; Rosnay, 1977).

Ao que acabámos de dizer está subjacente a ideia de que as diferenças entre pessoas e a divisão das pessoas em grupos distintos é inevitável e não é

obrigatoriamente algo de negativo, não se podendo nem devendo esperar que os conflitos e os antagonismos entre as pessoas e os grupos desapareçam. Por outro lado, também, é importante referir que nem sempre é positivo aquilo que une as pessoas bem como os elementos de um grupo.

Neste sentido, afirmamos que "as identidades sociais que muitos elementos de um grupo desenvolvem têm associado a semente de muita coisa positiva (...): o sentido de identidade, de pertença, de unicidade, de partilha de pensamentos e de afecto, o contacto com outros pares, um sólido trabalho social, a participação num grupo significativo de cultura, etc. Mas, esta união (...) tem, também, associada a semente da destruição: a competição entre grupos conduz a uma variedade de perigosos fenómenos, desde distorções no processamento de informação a nível cognitivo, passando por atitudes e sentimentos prejudiciais, a actos de discriminação, opressão" (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985, pp. 246-247).

Por isso consideramos que apesar da desordem, dos conflitos e das diferenças entre os indivíduos e os grupos poderem ser geradores da sua própria vitalidade, podem também não o ser. Em contrapartida a ordem e as semelhanças entre os indivíduos que podem não ser geradores da sua própria vitalidade, podem também sê-lo. Aliás, o que é fonte de ordem ou de desordem para um determinado indivíduo ou grupo, pode não o ser para outro (Morin, 1984).

Porém, é preciso estar atento a que quando existe um predomínio de processos de deterioração face a processos de desenvolvimento todo o grupo/sistema entra em declínio. Por outras palavras, e tendo em conta que entendemos por desenvolvimento todo o conjunto de processos que tendem a complexificar um sistema que tem trocas com o exterior (Lerbet, 1986), e por complexidade a característica de um sistema associada ao tempo, ao método e à inteligência, cujo grau varia em função do número de elementos, do número e tipo de relações entre eles, da riqueza da informação que contém um sistema, assim como da originalidade (Durand, 1979), é preciso estar atento ao balanço entre processos antagónicos que agem simultaneamente num sistema, já que se este se traduz a favor da complexificação o desenvolvimento é óbvio, enquanto que, pelo contrário, se ele se traduz a favor da simplificação e uniformização então é a deterioração do sistema que está em vantagem (Lerbet, 1986).

Mas estes processos antagónicos são universais e inevitáveis, contribuindo para tornar a natureza humana, simultaneamente fascinante e paradoxal, simples e complexa, previsível e imprevisível. Contudo, a existência de tais processos e o seu antagonismo, não quer dizer que não seja possível ao homem actuar sobre eles, nomeadamente contribuindo para aumentar o conhecimento sobre esses mesmos processos. Consequentemente, acreditamos que aumentando o conhecimento sobre a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, é possível

contribuir para gerir conflitos e resolver problemas de forma mais adequada, contribuindo para melhorar os contextos onde estamos inseridos e onde intervimos.

## **5 - Identidade e Grupos de Referência**

Afirmámos, anteriormente, que a heterogeneidade entre pessoas e a divisão das pessoas em grupos distintos é inevitável. Por outro lado, também, é inevitável que uma pessoa tenha diferentes grupos de referência no seu processo de construção de identidade, isto é, se confronte, se questione, e se posicione de formas diferentes relativamente a vários grupos (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985), que têm, também, a sua identidade própria.

Grupos que nem sempre podem ser escolhidos por um indivíduo, já que se este pode escolher para referência grupos desportivos, partidos políticos, não o pode fazer no que se refere ao grupo biosocial onde nasce, isto é, não o pode fazer no que se refere à raça, à nacionalidade, à étnia e ao género. Este facto vai permitir-nos dividir os grupos de referência em duas grandes categorias, uma formada pelos grupos que um indivíduo pode escolher e outra pelos grupos que um indivíduo não pode escolher (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985).

No entanto, mesmo que cada pessoa não possa escolher os últimos grupos que referimos, ela tem sempre uma margem de liberdade que lhe permite escolher a forma como se posiciona face a estes, e tem sempre a possibilidade de reflectir sobre o que a leva a tal posicionamento, na medida em que "uma pessoa é definida por atributos biosociais, mas define-se a ela própria em termos de valores norteadores da sua acção e de ideologias" (Cornaton, 1979, p.98).

O que acabámos de dizer permite-nos afirmar que um grupo de referência pode não ser um grupo a que um indivíduo sinta que pertença, já que o seu grupo, ou os seus grupos, são aqueles em que se pensa quando se diz "Nós" (Cornaton, 1979), e que correspondem à necessidade natural que todos temos de pertencer a um grupo. Os indivíduos têm naturalmente a necessidade de pertencer a um grupo, de onde não esperam um simples reconhecimento das suas capacidades, mas onde desejam ser respeitados, úteis, e contribuir para alcançar os objectivos que o grupo se propõe. Estes sentimentos, ao serem satisfeitos, fazem com que os indivíduos cooperem naturalmente com os outros membros do grupo para atingir esses mesmos objectivos (Ortsman, 1984).

## **6 - Identidade e Organização de Grupos**

Definimos anteriormente grupo como um conjunto de elementos organizados em função de um fim. Organização que pode ser analisada tendo em conta indicadores como comunicação, liderança, interacção, criatividade, coesão,

decisão, e relações com outros grupos (Cornaton, 1979). Este estudo pode ajudar a compreender melhor as relações de um indivíduo com um grupo e consequentemente toda a problemática relacionada com a identidade.

É neste sentido que vamos passar a analisar os sete indicadores que acabámos de referir. Assim, sobre o primeiro indicador que referimos, gostávamos de começar por realçar que a existência de um grupo supõe sempre um mínimo de comunicação, isto é, pressupõe sempre uma possibilidade de troca entre os seus membros ou ainda entre grupos diferentes, podendo esta tomar a forma de comunicações formais - são disso exemplo as ordens e as circulares de serviço - ou de comunicações não formais - conversas, boatos, rumores. Ora, o aumento de comunicação implica uma economia em energias e multiplica competências, porque por um lado ela garante as interações por transmissões de sinais onde apenas são utilizadas energias muito fracas, e por outro lado ela desenvolve a variedade e a precisão de sinais, empregando e multiplicando a sua intervenção «ad hoc», permitindo deste modo a constituição de organizações extremamente flexíveis, adaptáveis, empreendedoras e com o sentido de oportunidade (Morin, 1984).

A liderança, segundo indicador que mencionámos, é um fenómeno fundamental que existe em todos os grupos sociais, em maior ou em menor grau, já que toda a relação social comporta uma relação de poder, não existindo relação social puramente horizontal (Touraine, 1984). Mesmo ao nível mais simples, no interior dum grupo, a relação entre os seus elementos é definida por um sistema de autoridade que não se baseia apenas nos interesses destes últimos, mas também em decisões patronais ou num conjunto de negociações colectivas processadas de forma implícita ou explícita. Em consequência, o líder de um grupo pode ser imposto ou escolhido em função de seu valor e/ou pela sua popularidade, e a chefia pode ser formal, isto é, "uma relação entre pessoas que possuem responsabilidades institucionais num grupo" (Cornaton, 1979, pp.83-98), ou informal, nomeadamente quando "um indivíduo exerce espontaneamente uma influência de chefia sobre os outros em virtude de uma aceitação implícita" (Cornaton, 1979, pp.83-98). De qualquer forma à liderança estão sempre associados fenómenos de cristalização das opiniões e dos comportamentos dos elementos de um grupo, em função da acção do líder.

Mas, ainda a propósito da problemática da liderança, consideramos importante referir três formas de condução de um grupo (Cornaton, 1979): a autocrática, a liberal e a democrática. A condução autocrática é feita do exterior do grupo, e quem lidera, neste caso, impõe as suas decisões, organizando o que quer e como quer. Neste tipo de liderança, o líder experimenta uma grande necessidade de sentir que os outros são inferiores a ele e tem também a necessidade de fazê-los sentir isso. A sua atitude não é conforme o grupo, pelo contrário as

atitudes do grupo é que têm de ser conforme as dele. A condução liberal pressupõe que cada indivíduo dispõe de autoridade, sendo o papel do líder mais de perito do que de dirigente, de onde resulta que, duma maneira geral, o líder apenas actue quando solicitado, limitando-se, normalmente, a prestar informações. A liderança democrática é, por seu lado, caracterizada pelo facto do líder do grupo participar estritamente na vida do grupo, e de este último contar bastante com o seu líder, que se esquece a si próprio para melhor valorizar o contributo de cada um dos membros do grupo. A liderança democrática é também caracterizada pelo facto das decisões serem tomadas por unanimidade na sequência de uma discussão colectiva orientada pelo líder, que influencia grandemente a moral do grupo.

A interacção, que é o terceiro indicador, já foi por nós abordado. No entanto, nunca é demais reforçar que, em qualquer grupo, todos os elementos estão em interacção. Dando e recebendo, contribuindo desta forma para a formação do grupo. Daí a interacção poder ser definida em termos de relações entre os indivíduos que formam o grupo, que podem ir desde manifestações de uma grande solidariedade - factor que ajuda a aumentar a coesão do grupo, mas que não significa ausência de tensões, que podem ser utilizadas como factor de enriquecimento deste -, até à expressão de um antagonismo declarado.

Sobre a criatividade, indicador que mencionámos a seguir à interacção, gostávamos de lembrar que ela está na base dos processos associados ao desenvolvimento de um grupo. Gostávamos, também, de referir que não é linear a relação entre a criatividade de um grupo e a dos seus elementos, se bem que exista a tendência para se imaginar mais em grupo que individualmente. Porém, se a criatividade é: a) orientada, isto é, se resulta da actividade dos indivíduos na resolução de um problema e na elaboração de tarefas muito estruturadas, nem sempre o trabalho em grupo é superior ao dos indivíduos, já que muitas vezes o método de cada um perturba a elaboração da informação dos outros; b) construtiva, isto é, se permite elaborar um conjunto de estruturas a partir de uma série de regras, então é de salientar que, apesar de se proporem tantas estruturas individualmente como em grupo, os grupos constróem mais estruturas correctas de que os indivíduos, devendo-se esta superioridade à acção de controle.

O antepenúltimo indicador que referimos foi a coesão e, relativamente a esta, gostávamos de referir que só existe quando os seus membros sentem que pertencem ao grupo, aumentando este sentimento de pertença na medida em que houver uma maior coincidência entre os objectivos do grupo e os dos indivíduos. A coesão de um grupo é fundamental, dela depende a moral deste, embora não exclusivamente, também, entre outras coisas, da forma como as decisões são tomadas.

A questão da decisão, penúltimo indicador que nós apontámos, apresenta-se-nos como um dos mais importantes, e está intimamente ligado ao fenómeno da liderança pois a forma como é realizado este processo determina o grau de

democratização de um grupo, e de envolvimento dos elementos que o constituem nos projectos do grupo. A decisão, também, está intimamente ligada aos mecanismos de resistência à mudança e é de salientar que parece ser possível suprimir essa resistência pela participação do grupo na elaboração dos projectos de mudança.

Finalmente, vamos referir, de forma breve, as relações entre grupos, que estão na base de variadíssimos fenómenos, nomeadamente de fenómenos de solidariedade entre elementos de um mesmo grupo e de fenómenos de hostilidade relativamente a elementos que não pertencem a esse mesmo grupo, já que, ao que parece, a coesão de um grupo dá origem a um aumento de tensão entre grupos, assunto que está relacionado com os fenómenos de identidade social dos indivíduos, que também já foi aqui alvo da nossa atenção.

## **7- Identidade num Grupo Profissional e Relações no Trabalho**

As relações entre os elementos de um grupo, nomeadamente de um grupo profissional, têm vindo a ser abordadas ao longo deste texto. No entanto, elas merecem-nos um destaque porque não se reduzem a fenómenos de liderança e porque são uma chave muito importante para quem quer perceber no trabalho "os mecanismos de lealdade e de traição, de identificação e de rejeição, de verdade e de mentira, de partilha pontos de vista em desfavor de outros pontos de vista" (Salaman, 1986, p.25). Mecanismos que estão na base dos processos de construção de qualquer identidade.

Ora, a nossa experiência profissional e a revisão de literatura que realizámos, levam-nos a considerar a existência de uma vasta gama de possibilidades relativamente às relações entre os elementos de um grupo, podendo encontrar-se desde um elemento que defende "cegamente" o seu grupo profissional e para quem as normas, valores e códigos de comportamento associados a esse grupo são algo de indiscutível, até um elemento que desempenha uma determinada função sem o sentimento de pertencer a esse grupo profissional e sem a preocupação de contribuir para o fim em função do qual o grupo está organizado.

Mas, o desempenho de uma actividade para além de poder ser influenciada por uma ligação muito forte a um grupo profissional ou pela quase ausência de adesão a esse mesmo grupo, é, também, caracterizado pelas relações entre os membros desse grupo, podendo-se encontrar elementos que sobressaiem e que se afirmam pela riqueza do desempenho do seu trabalho - riqueza, aliás, que é admitida pelos outros elementos -, enquanto que outros sobem na hierarquia do grupo a que pertencem pelo conjunto de alianças que vão fazendo no contexto em que trabalham, fundamentalmente preocupados consigo e com a sua promoção pessoal.

Pelo que acabámos de dizer, consideramos pertinente apresentar quatro modelos relacionados com as relações no trabalho, nomeadamente o de massa, o de negociação, o de afinidade e o de afastamento (Sainsaulieu, 1988), de forma a ficarmos na posse de mais um conjunto de dados que nos ajude a compreender a identidade profissional. Passamos a descrevê-los, mas, queremos referir, mais uma vez, que a realidade não se reduz de forma nenhuma a modelos, quaisquer que eles sejam, e que eles devem funcionar, fundamentalmente, como elementos estruturantes do conhecimento e como elementos de reflexão.

Assim, o primeiro que referimos, o modelo de massa, caracteriza-se por uma forma de enfrentar a actividade que se desempenha através de uma solidariedade conformista à colectividade dos pares e por uma dependência relativamente à autoridade do chefe, sendo somente este que pode orientar e levar à acção a colectividade, encarada como uma massa. Normalmente, situações semelhantes às descritas por este modelo aparecem em escritórios, ou em funções técnicas, onde a racionalização do trabalho, a rigidez do controle e os constrangimentos materiais reduzem as margens de liberdade.

O modelo de negociação está associado a profissionais muito qualificados bem como a quadros associados à produção quer em escritórios quer em fábricas. É na riqueza da sua competência, das suas responsabilidades e das suas funções que eles encontram o meio de afirmar as suas diferenças, de negociar as suas alianças e o seu reconhecimento social.

O modelo de afinidade designa o universo de relações humanas no trabalho onde se excluem as grandes solidariedades bem como a ligação a um grupo, para se limitar a algumas conveniências afectivas, à inserção em alguns grupos de colegas porque no seu contexto de trabalho eles podem ser relações muito proveitosas. É o mundo da promoção social, da mobilidade socio-profissional rápida de numerosos indivíduos que não se definem por solidariedade a um grupo e assumem posições mais individuais.

Por fim, o modelo de ausência, ou de afastamento, que não está de forma alguma associado a ausência de trabalho porque é preciso dinheiro para viver, mas significa que não existe envolvimento pessoal nas relações de colectivas de trabalho, quer sejam consideradas entre grupos profissionais quer estas sejam consideradas entre as pessoas que desempenham uma actividade. Este modelo, onde tem de se estar simultaneamente ausente e presente, não significa qualquer patologia nas pessoas, já que existe muita gente que sofre desta ausência nas relações no trabalho para que esta interpretação seja válida. Na realidade, este fenómeno pode-se observar num grande número de trabalhadores pouco qualificados para quem a vida oferece outras necessidades de investimento social. Passa-se com mulheres, com jovens trabalhadores e empregados, estrangeiros recentemente emigrados, trabalhadores rurais que têm outras preocupações mais urgentes fora do contexto



do trabalho. "No seu espírito, a situação profissional não é mais do que um simples enfeite sobre uma outra cena de acção" (Sainsaulieu, 1988, pp.435-436).

Gostávamos de salientar que, a par de cada um destes modelos que apresentámos para as relações no trabalho, podemos encontrar os modelos que referimos quando falámos de liderança. Um indivíduo que, em traços gerais, pareça que de alguma forma se aproxima do modelo de ausência pode coexistir num grupo com uma liderança que se aproxime da liderança autocrática, ou da liberal, ou até da democrática. Com isto não queremos dizer que as formas como se concretizam as relações num grupo não influenciem as formas de liderança, pelo contrário, somos de opinião que estas se influenciam mutuamente, não sendo, porém, determinantes.

Finalmente, queremos referir que ao abordarmos a questão das relações no trabalho não queremos defender uma moral implícita onde, custe o que custar, se tem de pactuar com «as boas relações no trabalho» porque desta forma estávamos a tentar subtrair tensões e conflitos inerentes às relações no trabalho em vez de alertarmos para a necessidade de se tomarem medidas para resolver os problemas inerentes a essas tensões e a esses conflitos (Ortsman, 1984). Existem muitos locais de trabalho onde em nome das boas relações no trabalho e sob a capa da amabilidade se ocultam muitas tensões e pressões, que se tornam tanto mais pesadas quanto existe uma série de punições, muitas vezes indirectas, que a hierarquia utiliza (Ortsman, 1984).

## **8 - A identidade Profissional**

A identidade profissional de um indivíduo apresenta-se, pelo que dissemos anteriormente, como um constructo individual e colectivo. Cada indivíduo ao desempenhar uma profissão assume um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento que resultam de um processo de questionamento e de confronto com: a) normas, valores e códigos de comportamento que caracterizam esse grupo profissional, e que resultam do facto de um grupo se organizar em função de um fim comum; b) a forma como outros pares reinterpretem essas mesmas normas, valores e códigos de comportamento; c) a forma como os elementos exteriores ao grupo reinterpretem essas normas, valores e códigos de comportamento; d) normas, valores e códigos de comportamento associados a outros grupos profissionais.

Não queremos, contudo, dizer com isto que sempre que alguém desempenha uma profissão, sinta que pertence a esse grupo profissional. Por isso, no que se refere à identidade profissional podemos distinguir dois tipos de identificação, são elas a cosmopolita - caracterizada fundamentalmente pela adesão a normas, valores e códigos de comportamento de outros grupos profissionais, e a identificação local - caracterizada pela adesão a normas, valores e códigos de comportamento internos a esse mesmo grupo (Jobert, 1988).

## 9 - Conclusão

A identidade profissional de um indivíduo é, sempre, um processo dinâmico onde o mundo que nos rodeia, os contextos onde estamos inseridos, as situações com que nos deparamos, os nossos projectos, os nossos sentimentos, em suma as nossas experiências de vida desempenham um papel fundamental. Um processo onde sobressai, simultaneamente, a singularidade de um indivíduo mas também a sua universalidade, nomeadamente pela explicitação daquilo que o diferencia dos outros indivíduos e pela comunhão e pela necessidade de partilha de valores, de normas e códigos de comportamento com outros indivíduos. Um processo onde estão presentes a necessidade de mudança mas também de estabilização, na medida em que um grupo profissional, como qualquer organismo vivo, encontra-se num estado intermediário entre a estabilidade e a fugacidade, a imprevisibilidade e a renovação (Atlan, 1979).

Assim, a identidade de um grupo profissional é plural, facetada e ancorada num sistema simbólico de diferenças múltiplas, para as quais contribuem as diferenças dos seus membros, que, porém, estão ligados em função de uma finalidade comum, conducente à definição de normas, valores e códigos de comportamento associados a esse grupo. Neste sentido consideramos que a identidade de um grupo profissional deve conduzir a um espaço de liberdade e de autonomia dos indivíduos que o constituem, integrando diversas racionalidades, "não caindo no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo" (Nóvoa, 1991, p.30) já que a predominância da ordem repetitiva abafa a possibilidade de diversidade interna, traduzindo-se em sistemas pobremente emergentes. Espaço de liberdade, que deve facilitar a cada um dos elementos do grupo que desempenha uma determinada actividade, o seu crescimento profissional baseado, por um lado, numa posição crítica relativamente a essa mesma actividade, e pelo outro, encorado em sentimentos de solidariedade, de vontade de contribuir para a dignificação dessa mesma actividade e para uma sociedade mais justa e mais democrática, sempre suportado por uma nova ética profissional, estritamente ligada a ideias de tolerância e de honestidade intelectual (Popper, 1989).

## NOTAS:

1 - A propósito do conceito de identidade gostávamos de referir que numerosos autores definem outros conceitos a partir deste, nomeadamente aqueles que em língua francesa aparecem referenciados como "Je", "Moi" e "Soi". Conceitos que não considerámos essenciais no nosso trabalho, mas que se podem aprofundar através da consulta de obras, como por exemplo: ALLPORT (G), 1970, *Structure et développement de la personnalité*, Genève, Delachaux & Niestlé Neuchatel, pp.245-274; DOISE (W), DESCHAMPS (J) e MUGNY (G), 1978, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin, pp.29-42; ERIKSON (E), ed. 1976, *Identidade, juventude e crise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores; LELBET (G), 1981, *Une nouvelle voie personnaliste: Le système-personne*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO, pp.22-53; NUTTIN (J), 1965, *La structure de la personnalité*, Paris, Puf, pp.19-24

### **CAPÍTULO III - A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

## **1 - Introdução**

O facto dos professores, incluindo os de Matemática, não constituem uma massa homogénea - tal como sucede com os elementos de um grupo profissional qualquer -, nem serem uma abstracção teórica reflecte-se na dificuldade que existe em encontrar consenso sobre o que é ser professor, nomeadamente professor de Matemática do Ensino Secundário. É por isso que, após a revisão de literatura sobre o conceito de identidade e de profissão, e sem querermos alcançar esse consenso, nos pareceu imprescindível reflectirmos, mais em concreto, sobre o que é ser professor de Matemática.

Reflexão para que partimos com a convicção geral de que "ser professor é pertencer a uma profissão de alto risco: os professores são obrigados a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social valorizada. As «escolas de formação» de professores têm tendência para veicular uma «visão algo idílica» da profissão docente, que não corresponde à verdade. As associações de professores insistem frequentemente numa «visão algo miserabilista» da profissão docente, que também não corresponde à verdade. E, no entanto, umas e outras têm razão. Por isso vale a pena aceitar o desafio de ser professor, lutando para que se criem as condições suficientes - ao nível do recrutamento e da formação, do estatuto sócio-económico e do exercício profissional - para que no seio do professorado se encontrem os melhores de entre nós, impedindo que a profissão docente continue tantas vezes a ser uma 2ª ou 3ª escolha... Os desafios são demasiado importantes para que assim não se proceda" (Nóvoa, 1991, p.64).

## **2 - Professor e/ou Professor de Matemática**

Os professores do Ensino Secundário seja qual for a disciplina que leccionem, são muitas vezes considerados, por um lado, especialistas de um saber disciplinar e por outro especialistas da organização e gestão do acto educativo. Esta dualidade tem dificultado uma definição unívoca e simples, quer dizer confortável e pouco contestável, da identidade profissional destes professores (Jobert, 1988).

É neste sentido, e apesar de tudo quanto já dissemos sobre identidade que consideramos importante referir dois tipos, que vamos designar respectivamente por identidade primeira e por identidade segunda (Nóvoa, 1991).

A identidade primeira é definida em torno das disciplinas de origem de cada um, e a identidade segunda resulta da confrontação de identidades primeiras, em torno de normas, valores e códigos de comportamento comuns a todos os professores e onde a pedagogia deverá ser considerada como o saber de

referência, isto é, como uma espécie de mais valia que distingue os professores de outros grupos profissionais (Nóvoa, 1991).

Assim, a construção de uma identidade segunda apresenta-se como fundamental à defesa dos interesses da função docente, na medida em que para existir um grupo profissional, neste caso o grupo profissional dos professores, é necessária a existência um conjunto de saberes que o identifiquem de outros grupos. Em consequência, é imprescindível que sejam desenvolvidos esforços no sentido de permitir a todos aqueles que desempenham a função docente o aparecimento desta identidade, facultando aos professores a libertação de uma identidade primeira à volta das suas disciplinas de origem, que, no nosso caso concreto, é a disciplina de Matemática.

Porém, esta tarefa não nos parece de forma nenhuma fácil, já que uma identidade primeira, em torno da disciplina que se lecciona, não se pode considerar, de forma alguma, exterior à escola. Em muitos contextos educativos, ainda é válida, a visão do professor como alguém que, com um ascendente quase divino, próximo daqueles que dedicam a sua vida à meditação e à pregação religiosa, transmite conteúdos (Ferry, 1985), que valem por si e que por isso não precisam de mais nenhum suporte científico para serem ministrados. Esta ideia, muitas vezes, encontra-se, ainda, apoiada no facto do conhecimento de algumas áreas disciplinares se apresentar como inabalável, sendo frequentemente este o caso da disciplina de Matemática, assunto que abordaremos mais adiante.

Mas a dificuldade que acabámos de referir pode, ainda, ser acrescida pelo facto da função docente poder ser exercida por indivíduos que não se identifiquem nem como especialistas de um saber disciplinar, nem de um saber pedagógico. Este fenómeno pode tornar-se mais evidente em grupos que não possuem, em número suficiente, professores com habilitação para leccionar essa mesma disciplina. Tal é o caso do grupo de Matemática (1), onde todos os anos se verifica uma enorme falta de professores o que provoca a abertura de um grande número de vagas a indivíduos que, muitas vezes, mesmo que quisessem seguir a carreira de professores, nomeadamente leccionando Matemática, não o poderiam fazer.

Ora, esta situação faz com que todos os anos exista no grupo de Matemática de cada escola um grande número de professores que se desloca - uns que entram e outros que saem - sem que daí lhes advenha qualquer proveito próprio. Tal não motiva esses mesmos elementos - jovens que procuram o seu primeiro trabalho, ou indivíduos que depois de terem exercido durante vários anos outra profissão se encontraram perante uma situação que os leva a procurar outra actividade (2) - a um envolvimento mais profundo e a um investimento pessoal no desempenho da sua actividade como professores. Antes pelo contrário, esta situação conduz os indivíduos a desenvolverem uma atitude sóbria relativamente ao seu trabalho, a qual lhes permite a distância e a crítica das suas condições de trabalho, e uma atitude

reservada relativamente às ideologias do sucesso e da carreira (Heinz, 1987), uma atitude próxima da que descrevemos quando, a propósito das relações num grupo, nomeadamente num grupo profissional, falámos do modelo de ausência ou de afastamento, e que estava fundamentalmente ligada a trabalhadores que têm preocupações mais urgentes fora do contexto de trabalho (Sainsaulieu, 1988).

Mas, a existência de um grande número de vagas por preencher, todos os anos, no grupo de Matemática pode não conduzir, apenas, ao desinteresse e ao pouco investimento na actividade docente, pode também ser a porta de entrada para identidades formadas em torno de outras profissões, a que estão associados outros saberes, outras normas, valores e códigos de comportamento, já que estas vagas, muitas vezes, são preenchidas por indivíduos que já desempenharam, ou desempenham, outras actividades.

No entanto, é importante referir que todos os indivíduos, considerados como sistemas vivos, têm capacidade de se adaptar ao meio que os envolve, isto é, são seres flexíveis que podem eles mesmos contribuir para a realização do seu destino (Benner, 1990). Consequentemente, todos os indivíduos que leccionam, independentemente de já terem desempenhado outra profissão ou de desempenharem uma profissão em acumulação, podem, ao executar esta actividade, nem sequer apresentar identidades cosmopolitas, isto é, identidades formadas em torno de outras profissões. Ao invés, estes indivíduos podem, até, apresentar, face às exigências do mercado de trabalho - que já enfrentaram de forma mais acentuada que um grande número de professores que saiu da escola como alunos para aí entrar, logo de seguida, como professor -, grande flexibilidade e mobilidade (Kraayvanger e Onna, 1989; Kovács, 1989), a par de uma grande capacidade de iniciativa, responsabilidade e integração, demonstrando, enquanto pessoas, um grau de complexidade muito superior a outros indivíduos que sempre exerceram a mesma actividade. A sua complexidade crescente pode permitir-lhes, aliás, desenvolver rapidamente uma identidade em torno de um saber pedagógico, saber que, como acabámos de referir, deve distinguir os professores doutros grupos profissionais, e confere a estes indivíduos uma maior capacidade de resolver problemas no contexto em que estão a trabalhar, nomeadamente na escola, fazendo face a situações complexas e em permanente mutação que aí possam aparecer.

Existe, ainda, outro fenómeno com que o grupo de professores de Matemática é sistematicamente confrontado e que não podemos ignorar. Consiste no facto de muitos indivíduos que desempenham esta actividade possuírem uma habilitação académica de base que lhes pode permitir o desempenho de outras actividades na sociedade, bem remuneradas - ou pelo menos com uma remuneração melhor do que aquela que é usufruída pelos professores - e que beneficiam de um grande reconhecimento e de uma grande valorização por parte das pessoas em geral. Por

isso, não podemos fazer julgamentos apressados se um grande número destes aspirar e desenvolver esforços para pertencer ao mundo constituído pelos indivíduos que desempenham essas profissões, é que como todo ser vivo ele procura encontrar um mundo melhor onde se sinta mais reconhecido e se possível permanecer nele (Lorenz e Popper, 1990).

Todo o ser humano gosta de se sentir valorizado e respeitado, conseqüentemente não podemos deixar de considerar «tristemente natural» que muitos dos indivíduos que ingressam na carreira de professores de Matemática o façam apenas em 2ª ou 3ª escolha e que alguns dos que já a desempenham promovam esforços para a abandonar.

Este fenómeno e as conseqüências que daí podem advir, nomeadamente ao nível da qualidade do ensino desta disciplina - situação que pode ser ainda mais preocupante se tivermos em conta o número de reprovações em Matemática - não tem apenas lugar no nosso país. Assim, J. Kilpatrick e J. Wilson num artigo que publicaram afirmam logo no seu início: "A falta de professores qualificados de Matemática nas salas de aula na América é grave, e tornar-se-á mais grave nos próximos anos. Planificadores, decisores políticos e administradores devem reconhecer as causas complexas desta falta de professores, conhecer alguma coisa sobre os suas causas históricas, e vê-la mais claramente como uma manifestação à superfície de um fenómeno mais profundo. A nossa tese é a de que a presente falta de professores de Matemática é um sintoma de uma doença crónica e universal: a incapacidade de vários extractos da sociedade e da comunidade educacional encararem de forma séria o ensino desta disciplina. Têm havido uma grande desvalorização do ensino da Matemática, e essa é a doença que está subjacente a esta falta" (1983, p.1).

Estes autores reconhecem, porém que esta desvalorização está ligada a uma desvalorização geral da actividade docente, sendo neste sentido que afirmam: "Parece que a moral dos professores diminuiu de forma mais rápida do que o seu poder de compra. Se a estes não for permitido trabalhar segundo a forma que eles consideram a mais apropriada (...) eles abandonarão a profissão" (1983, p.10). Relativamente aos docentes de Matemática, ainda, afirmam que a sua moral "não é necessariamente mais baixa do que a dos seus pares, só que para os professores de Matemática qualificados abriram-se as portas que lhes permitem entrar no mundo dos negócios e da indústria" (1983, p.10). É nesta perspectiva que uma das condições para solucionar este problema passa por a profissão de professor se tornar mais atractiva, relativamente às recompensas que oferece.

Mas sobre as entradas e saídas da actividade de professor de Matemática, uma outra preocupação nos parece ser muito importante apresentar, já que pode ser bastante prejudicial para a função docente. Fundamentalmente, esta baseia-se na concepção de que enquanto se acreditar que qualquer pessoa instruída "pode



converter-se automaticamente em professor, a profissão docente encontrar-se-á numa situação de inferioridade social em relação a outras profissões" (Garcia, 1988, p.266). Pressupõe-se que não existe um conjunto de saberes associados à actividade de professor e que, conseqüentemente, esta não necessita de formação, o que acarreta que a actividade docente seja uma actividade pouco valorizada pela sociedade. Este facto, para ser ultrapassado, necessita do reconhecimento de um conjunto de saberes, saberes fazer, normas, valores e códigos de comportamento associados à função docente que devem ser adquiridos através de uma formação de longa duração, realizada ao longo da carreira dos professores.

Assim, e face ao que dissemos anteriormente, consideramos que a identidade dos professores de Matemática é plural, resultado de um processo dinâmico e pessoal, devendo estar associada a um conjunto de saberes, saberes fazer, normas, valores e códigos de comportamento que identifiquem a função docente e que se constróiem "por transbordo e transgressão das disciplinas de origem, repensadas conceptualmente em torno de novas temáticas e objectos de estudo" (Nóvoa, 1991, p.31), o que não quer dizer, de forma alguma, falta de rigor ou superficialidade científica no que se refere à disciplina de Matemática.

### **3 - O professor e o Acto Educativo**

Quando relativamente a uma determinada actividade existe uma separação entre quem concebe e quem executa, aqueles que executam essa actividade saíem desvalorizados enquanto profissionais (Monasta, 1985; Nanni, 1985; Nóvoa, 1990). Neste sentido, se pretendemos que os professores sejam encarados como um grupo profissional que goza de valorização e de reconhecimento social, somos de opinião que o professor deve ser alguém com capacidade de produzir conhecimento autonomamente em vez de consumir o que outros produzem sobre a sua actividade (Nóvoa, 1991). Com isto não queremos dizer que, para esta produção de conhecimento, os professores não se possam associar a outros intervenientes do Sistema Educativo, pelo contrário, essa associação pode existir, não deve, porém, é ser caracterizada nem por uma atitude de submissão nem de altivez.

Um dos processos de analisar a autonomia do professor e a sua capacidade enquanto indivíduo capaz de produzir é através de uma reflexão sobre o acto educativo. Por exemplo, se se considera que o acto educativo apenas toma lugar na sala de aula onde o professor se limita a debitar conhecimentos, como uma mera correia de transmissão que facilmente se pode substituir por outra, não podemos deixar escapar ao poder e à intervenção dos professores todo um espaço educativo que facilmente será ocupado por outros - se é que já não o foi - que daí tirarão proveito próprio. Por outro lado, estamos a facilitar a autonomia dos professores e, conseqüentemente, a valorização da actividade docente se considerarmos que o

acto educativo ultrapassa a sala de aula, e que o professor é o detentor de um saber - saber pedagógico - que apesar de poder incorporar elementos oriundos de outras áreas, nomeadamente Sociologia e Psicologia, é independente destas.

É por isso que considerámos pertinente distinguir três modelos de acto educativo, a que estão associados três modelos de professor, respectivamente: o modelo carismático, o modelo de ajustamento e o modelo de libertação, utilizando Ferry como suporte desta nossa tarefa (1985).

A apresentação destes modelos pretende ajudar-nos a compreender semelhanças e diferenças entre os elementos que constituem o grupo de professores que pretendemos estudar. No entanto, relembramos que não queremos reduzir a realidade concreta e os professores concretos às características que estes três modelos possam apresentar, até porque uma pessoa em determinadas circunstâncias, num determinado contexto pode exercer a sua actividade de forma mais consentânea com um modelo e noutras pode aproximar-se mais de outro. Pressupomos, como já afirmámos anteriormente, que um modelo não é algo de perfeito que se deva atingir, apenas uma tipificação do real (Formosinho, 1987).

Mas, passemos à apresentação do primeiro modelo que referimos, o carismático. Neste modelo, a função do professor define-se como magistral, uma espécie de sacerdócio, na base da qual está a vocação que tem como pilares diversas formas de transcendência, como por exemplo a sacerdotal, a da pessoa moral, a do dom pedagógico, a da devoção, e a da procura cultural. A acção educativa do professor baseia-se em valores éticos e culturais que este vivencia de forma exemplar. Ensina-se por amor às crianças, porque existe um sentimento de desinteresse e abnegação que faz com que o professor se dedique de alma e coração à sua tarefa. Sem uma tal atitude da parte do professor não existe acto educativo, apenas transmissão de conhecimentos. Nestas circunstâncias, o acto educativo nunca pode ser medido, nem caracterizado, nem definido em termos de função. Em consequência, a formação, associada à actividade docente, toma um carácter de iniciação e faz-se por impregnação e contagação, conseguindo-se, assim, comunicar o sentido dos valores que devem nortear o trabalho do professor e inspirar-lhe uma imagem elevada do seu trabalho, em consonância, aliás, com o facto de grande parte das qualidades que um professor deve ter não se adquirirem pela formação, já que estas, na medida em que são inatas apenas se podem desenvolver e fortalecer.

Este modelo liga a função docente com actividades que na sociedade são exercidas benévola e caridosamente, as quais normalmente não necessitam de qualquer retribuição, nem são reconhecidas socialmente (Jobert, 1988). É por isso que sobre este modelo nos parece oportuno comentar que ele retira à actividade de professor a possibilidade de esta se assumir com o estatuto de uma profissão, negando-lhe os benefícios que daí podem advir.

O modelo de que falaremos de seguida, o de ajustamento, assenta na ideia de que a acção educativa se deve basear no conhecimento científico sobre o aluno e sobre o seu meio. Por isso o professor deve ajustar a sua intervenção às necessidades e às capacidades dos alunos. O acto de educar deixa de ser algo de carismático, para passar a ser uma técnica que encontra a sua fundamentação em diversos domínios científicos, nomeadamente na Psicologia, no estudo dos processos de aprendizagem, na Sociologia da Educação.

Dentro deste modelo, pode-se, ainda, identificar o professor psicólogo, o professor psicopedagogo e o professor agente cultural. No caso do professor psicólogo, o par professor-aluno deve ser substituído pelo par educador-criança (ou educador-adolescente). A acção educativa do professor pressupõe uma visão global do aluno, devendo as diferentes disciplinas ministradas ser um contributo para essa mesma acção educativa global e fundamental. A observação dos alunos, dos seus interesses, das suas aptidões, a informação sobre o seu meio familiar e o seu quadro de vida fornecem os dados que se julgam necessários a um ensino individualizado.

Também a actuação do professor-psicopedagogo se baseia na Psicologia. O conhecimento das leis genéticas, das leis de aprendizagem, das estruturas e dos processos mentais devem proporcionar ao professor um posicionamento crítico face à psicologia implícita, herdada da tradição pedagógica, e permitir-lhe definir os objectivos de uma aula, justificar os progressos dos alunos, o recurso a um determinado procedimento e a avaliação das aquisições dos alunos. Consequentemente, e neste caso concreto, o professor tem uma actuação baseada "no conhecimento objectivo da génese das operações intelectuais. E ao fazer isto, adquire competência educativa na medida em que ele já não tem por fim transmitir conteúdos e impor normas, mas sim de exercer uma função no âmbito da qual ele melhora as condições do seu trabalho" (Ferry, 1985, p.13).

Finalmente, e no que diz respeito ao professor como agente cultural, é importante referir que a sua acção se baseia em conhecimentos vindos da Sociologia, devendo a educação permitir o desenvolvimento individual do aluno através de um processo de socialização durante o qual este vai construindo condutas cada vez mais complexas segundo modelos culturais característicos de uma determinada sociedade. Neste caso, a informação sobre a realidade educativa constitui a peça fundamental da formação do professor, que, paradoxalmente, se transforma num especialista em Psicologia, em Sociologia e não em Pedagogia. Na perspectiva deste segundo modelo o saber que os professores detêm não os distingue de outros grupos profissionais, dificultando o identidade destes enquanto grupo autónomo.

Por último, o modelo de libertação, correspondente a uma nova corrente que hoje em dia põe o acento na dinâmica da situação educativa. O professor é o

prático da comunicação, que, antes de mais, deve estabelecer uma boa relação com os alunos quer ao nível individual, quer ao nível do grupo. A sua actividade consiste em ajudar o aluno a ultrapassar os entraves que podem dificultar o seu desenvolvimento. Entraves, esses, que podem ser introduzidos pelo próprio professor, nomeadamente através das suas ansiedades, dos seus próprios processos de defesa, das suas fixações afectivas. Esta perspectiva exige que o professor se resitue, de uma forma sistemática, relativamente aos alunos, ao saber, e à instituição através de um esforço que este tem de fazer para se ajustar ao seu papel, às intervenções dos alunos e ao seu contexto social, colocando a par do processo de libertação dos alunos, o processo de libertação dos professores. A formação, segundo esta perspectiva, deve privilegiar a preparação do professor enquanto dinamizador da comunicação na sala de aula, e tal passa, sem dúvida, pelo questionamento das suas atitudes.

Esta último modelo, parece-nos ser, de todos, o único que favorece o aparecimento de um saber autónomo, independente de outros saberes característicos de outras actividades, capaz de identificar os professores enquanto grupo profissional.

#### **4 - O professor de Matemática e a Matemática**

Grande parte da actividade do professor de Matemática tem subjacente a concepção que este possui da Matemática. Concepção que, pelo facto de muitas vezes ser implícita, não deixa de ser importante, já que está subjacente à actividade do professor, e consequentemente do aluno. Mas, as diferentes concepções que quem lecciona pode ter sobre a Matemática, podem ser facilitadoras, ou impeditivas, do centramento da actividade dos professores em torno da Pedagogia, o que nos leva a considerar pertinente abordar algumas concepções sobre a Matemática, tentando relacioná-las com o desempenho profissional dos professores desta disciplina.

Uma das formas, mais habitual, da Matemática ser encarada pelos indivíduos inclui a crença numa ordem compreensível, um jogo entre a imaginação e a lógica rigorosa, entre ideais de honestidade e de esperança (A.A.A.S., 1989). Um edifício suficientemente sólido e estruturado onde o conhecimento é obtido através da dedução ou da indução formal.

Esta perspectiva facilita a importância da Matemática só por si, e contribui para que esta área do conhecimento seja considerada como uma ciência exacta, intimamente ligada ao rigor, à objectividade, encarada ou como um conjunto de objectos matemáticos imutáveis que existem fora do espaço e do tempo, - perspectiva platonista - ou como uma estrutura lógica que assenta num conjunto de axiomas, definições e teoremas a partir das quais se deduzem e se demonstram

outras afirmações verdadeiras, independentemente do indivíduo que esteja a fazer tais deduções - perspectiva formalista (Davis e Hersh, 1988; Bishop, Damerow, Gerdes e Keitel, 1989, Burton, 1989).

Esta maneira de encarar a Matemática, baseada no rigor e na certeza vai ser um terreno favorável para que muitos indivíduos que a leccionam se sintam seguros e deixem de realizar esforços que lhe permitam ultrapassar o facto de que ser professor não é ser matemático, e que o saber do professor não se reduz à Matemática. Porém, esta segurança é falsa, porque funciona como uma prisão e dificulta o exercício da actividade docente de forma mais adequada, bem como o desenvolvimento da identidade do professor de Matemática de forma plural, em torno de um corpo de saberes comuns a todos os professores.

Esta perspectiva é também um terreno muito favorável para que a Matemática seja considerada como um conjunto de saberes apenas acessível a alguns, e para que a Matemática seja encarada como independente e exterior ao homem, já que o que está para além deste está, muitas vezes, para além das suas capacidades.

É por isso que somos de opinião que há necessidade de ultrapassar esta concepção, porque quando se vê uma ciência, qualquer que ela seja, "deste modo exterior e impessoal, não é absurdo atribuir-lhe um carácter ativo e uma certa despersonalização, uma tendência para a manipulação, uma negação da liberdade de escolha" (Rogers, 1985, p.192). É por isso que somos de opinião que a Matemática não é, "certamente, a «Rainha das ciências», nem «a disciplina mais importante», e que pontos de vista como estes, sobretudo em contexto educacional, além de despropositados e sem grande sentido, contribuem para o desenvolvimento de «angústias» e outras atitudes negativas ou «perigosas» face à Matemática (...) disciplina que é ou pode ser no entanto importante entre outras coisas: pelas potencialidades formativas que encerra, nomeadamente no desenvolvimento e formação da personalidade da criança e do jovem; por ser fonte de prazer e pela sua grande utilidade; e, pelo seu valor cultural, pelo papel que tem desempenhado no desenvolvimento da Ciência, da Cultura e de outros ramos da actividade humana" (A.P.M., 1988, p.22).

Mas, a perspectiva da Matemática como ciência rigorosa, lógica e formal assenta também em convicções que ultrapassam os matemáticos e os professores de Matemática, e estão fortemente enraizadas na sociedade, onde se por um lado é suposto "que qualquer criança deve, e pode, ter experiências de trabalho criativo em linguagem e artes plásticas, por outro é igualmente suposto que apenas um número restrito de pessoas pode trabalhar criativamente em Matemática" (Papert, 1991, p.30). Assim, a sociedade dá suporte e cria, muitas vezes, as condições propícias para que muitos professores de Matemática aceitem que apenas um grupo de elite tenha acesso à aprendizagem desta ciência, partilhando, nomeadamente, da convicção profunda de que a criatividade em Matemática é apenas privilégio

duma restrita minoria dentro dessa elite. Esta convicção está, também, ligada a um certo misticismo na forma como a Matemática pode ser encarada, nomeadamente como se de uma religião se tratasse, a que apenas um conjunto de eleitos tem acesso e que devem pregar aos outros a verdade que infelizmente nem sempre estão preparados para a receber.

Mas como "o rigor não é mais do que uma questão de convicção íntima" (Bouvier, 1981, p.83), então a certeza Matemática também o é. Por outras palavras, a ideia de que a Matemática está alicerçada num conjunto de axiomas e demonstrações é também uma questão de convicção íntima, cuja objectividade é, na melhor das hipóteses, relativa, e, na pior, abandonada por completo (Burton, 1989).

O rigor depende dos sujeitos, da sua cultura e dos seus conhecimentos, da época e do contexto social, e aumenta quando é necessário, nomeadamente quando o progresso da ciência o exige (Bouvier, 1981). Isto permite-nos afirmar que o rigor não existe em absoluto, e que, em consequência, nem a Matemática, nem outra ciência qualquer, pode ser suportada por um rigor absoluto. A Matemática é uma ciência e a "ciência apenas existe nas pessoas" (Rogers, 1985, p.192) que a constróem, por isso comporta - assim como qualquer produto da actividade humana - um conjunto de limitações e de características que são inerentes à condição humana, não sendo em consequência algo de estático, nem de perfeito, mas algo que se constrói e que é possível ser aperfeiçoado - perspectiva construtivista. Esta perspectiva ajuda-nos a não incorrer no grande erro de considerarmos a Matemática em comparação com outras, como uma ciência para quem se reserva um C maiúsculo, na medida em que constituída por "um «corpo de conhecimentos» que existe num determinado ponto do espaço e do tempo" (Rogers, 1985, p.192).

Mas, o que acabámos de dizer, sobre a ligação entre a natureza da Matemática e do Homem, leva-nos, também, a ser de opinião que a Matemática, habitualmente considerada apenas como uma ciência universal, é também uma ciência do singular, no sentido em que todos os indivíduos e todas as sociedades desenvolvem conhecimentos matemáticos, de acordo com as suas experiências de vida e as suas culturas (Zaslavsky, 1989). Neste sentido, o ensino da Matemática deve emergir e desenvolver-se em função das necessidades de desenvolvimento da sociedade e dos seus indivíduos, fundamentalmente orientado numa lógica de produção e não de consumo, num contexto de conflito cognitivo, onde os alunos devem trabalhar e resolver em conjunto situações que tenham sentido pessoal, sendo o professor, nesta situação, um dos recursos a que os alunos devem ter acesso (Burton, 1989).

O ensino da Matemática, em vez de provocar um fosso cultural, deve ele também ser o suporte de uma continuidade suportada pelos seguintes pontos: "1- os

alunos precisam de sentir estabilidade na cultura que herdaram, especialmente durante períodos de rápida mudança social; 2- a Matemática curricular deve incorporar elementos da cultura histórica de todas as pessoas e de todas as regiões; 3- a Matemática curricular deve ser vivenciada como «real» pelas crianças, e deve ter ressonância, o mais depressa possível, com as diferentes culturas com que os alunos são confrontados em casa; 4- a Matemática curricular deve ser vista pelos alunos como relevante para a sua vida futura" (Presmeg, 1989, p.172).

O que atrás referimos exige que a Matemática seja entendida não apenas como uma ciência para alguns, mas para todos, sem contudo querermos dizer que todos devem ter a mesma Matemática, já que esta deve ter significado para os indivíduos, quer a nível individual, quer a nível dos contextos onde ela é desenvolvida e construída.

Tal como referimos noutros casos, relativamente às concepções sobre a Matemática e o seu ensino normalmente existem em estados híbridos, já que se misturam, interagem e se alteram. É por isso que é impossível encontrarmos um professor de Matemática puramente platonista, formalista ou construtivista - três concepções que estiveram subjacentes a este nosso texto -, o que não quer dizer que o professor de Matemática não deva reflectir sobre o que é, e assumir responsabilidades, quer a nível individual, quer a nível social relativamente às consequências que podem advir do seu posicionamento, tanto no que diz respeito à sociedade em que está inserido, como relativamente ao grupo profissional de que o professor faz parte, e ainda no que se refere aos alunos com quem trabalha.

As sociedades modernas são demasiado complexas e a quantidade de conhecimentos sobre a Matemática acumula-se rapidamente, sendo cada vez em maior número os indivíduos que os utilizam no seu dia a dia. Por outro lado, a pertinência destes mesmos conhecimentos altera-se na medida em que o que era importante ontem já, muitas vezes, não o é hoje, e o que é importante hoje pode não sê-lo amanhã. Esta realidade implica que os conhecimentos matemáticos utilizados pelas pessoas sejam cada vez em maior número apesar de não serem comuns. Os professores de Matemática devem-se, pois, sentir implicados num ensino diferenciado, a que todos possam ter acesso, feito de forma dinâmica proporcionando e desenvolvendo nos indivíduos a capacidade de aprender durante toda a vida. Tal, porém, só nos parece possível se estivermos atentos ao facto da Matemática ser muitas vezes utilizada "como um filtro no mercado de emprego e na participação plena na sociedade" (N.C.T.M., 1991, p.5), e como "ferramenta ao serviço dos grupos que detêm o poder na medida em que é usada para justificar todo o tipo de políticas e de decisões" (Lerman, 1989, p.43), e se todos os realizarmos esforços para que a Matemática seja muito mais do que isto.

## **5 - O Professor de Matemática e a Formação**

Temos vindo a defender que deve existir um saber autónomo que identifique o grupo profissional dos professores dos outros grupos profissionais, e que esse saber deve ser um saber pedagógico. Porém, com isto não queremos dizer que os professores, seja qual for a disciplina que leccionem, não devam possuir sólidos conhecimentos nessa área, não se pode pedir a quem quer que seja que leccione uma determinada disciplina e determinados conhecimentos que não possui ou que não tenha oportunidade e/ou vontade própria de vir a possuir. A formação pedagógica, se bem que indispensável não substitui todos os saberes (Godet, 1988). É por isso que consideramos importante, e também indispensável, uma boa formação na disciplina que o professor lecciona, no nosso caso a Matemática, apesar de reforçarmos, novamente, que não a consideramos suficiente para um bom desempenho da actividade docente.

Pressupomos, portanto, que para se ser professor de Matemática é necessário possuir conhecimentos na área da Matemática e na área da Pedagogia, e que quer uns quer outros são indispensáveis (Kilpatrick e Wilson, 1983).

Porém, a formação é algo de muito complexo que não se reduz a um conjunto de saberes e de saberes fazer. A revisão de literatura que realizámos sobre o conceito de identidade, nomeadamente sobre o seu processo de formação, leva-nos a defender esta perspectiva, já que aquilo que um indivíduo é, resulta de um processo dinâmico, singular, que se desenrola ao longo da sua vida, não dependendo apenas de si próprio mas também do contexto em que está inserido. Por isso, consideramos fundamental valorizar em qualquer processo de formação as pessoas e os contextos, razão pela qual consideramos fundamental que toda a formação deve viver a partir de uma "tensão difícil, mas profundamente estimulante entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento institucional de cada um" (Nóvoa, 1988, p.126).

Esta nossa posição resulta, também, do facto de considerarmos a formação não como um reino de segurança, mas, pelo contrário, de insegurança, onde não predomina a auto-compreensão inquestionada da consciência quotidiana, mas, antes pelo contrário, onde está presente a estabilidade frágil, sempre provisória, da aprendizagem progressiva, que avança em diálogo com o outro e com os outros (Rang, 1990).

### **5.1- A Formação enquanto Espaço de Insegurança**

As razões que nos levam a considerar a formação como um reino de insegurança, de instabilidade frágil e provisória, são várias e de várias ordens e, sem



pretendermos aqui esgotá-las ou até escaloná-las em função de quaisquer critérios, elas merecem-nos alguma atenção porque nos parecem um precioso auxiliar para analisar o que se passou, passa e poderá vir a passar na formação de professores.

A primeira das razões, que vamos apontar, prende-se com o facto de as incertezas serem crescentes em qualquer nível do Sistema Educativo, no mundo inteiro. Basta termos em conta, entre outras coisas, as manifestações de alunos e as ondas de reforma que, sistematicamente, atravessam os sistemas educativos. A capacidade que o professor tem em manter relações e em suportar pressões dentro e fora da instituição está sistematicamente posta à prova. A tarefa dos professores tem, conseqüentemente, de ser ajustada, e não pode ser desempenhada se este não se arriscar a experiências diferentes e a formas novas de estar na escola, o que implica que seja cada vez mais importante, relativamente à actividade docente, um aumento de segurança, construído a partir de trocas cada vez mais profundas e cada vez mais confiantes entre professores e entre outros intervenientes no Sistema Educativo, feitas em pé de igualdade e não numa atitude de subalternização, ou de altivez. Assim, o professor deve ser confrontado com situações de formação "não para adquirir hábitos, mas, fundamentalmente, para aumentar as suas capacidades de ajustamento, ou então para adquirir o hábito de regular situações, cada vez mais imprevisíveis, e isto visto no sentido de comparar contradições e de as manter segundo desvios razoáveis" (Peretti, 1969, p.167).

Outra razão, que gostávamos de referir, e que é frequentemente apontada para que se considere a insegurança associada à formação, resulta do volume de conhecimentos acumulados nas diferentes áreas susceptíveis de integrar a formação de professores ser incomensurável, e, conseqüentemente, ser impossível um indivíduo dominar todos estes conhecimentos. Este facto leva-nos considerar a discussão sobre se a formação deve ou não «viver» da transmissão de conhecimentos, uma discussão que deveria ser ultrapassada por si própria, já que se é impossível abarcar todo o conhecimento necessário à actividade do professor, é simultaneamente impossível transmiti-lo e/ou consumi-lo.

Finalmente a última das razões que gostávamos de apontar, tem a ver com o facto da formação ser sempre um processo de transformação individual - na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades), e do saber-ser (atitudes) -, e um processo de mudança institucional (Nóvoa, 1988).

Porém, e pensamos que é importante realçá-lo, com isto não queremos afirmar que na formação os professores não adquiram conhecimentos. Pelo contrário, eles devem adquiri-los, mas nessa aquisição o que deve ser valorizado é o processo através do qual essa aquisição é feita, já que os conhecimentos que se adquirem são frágeis, provisórios e quantas vezes pouco pertinentes. Por isso o professor tem de se habituar a desempenhar neste processo um papel de produtor, em colaboração e diálogo com outros intervenientes do processo educativo, e não apenas de mero

consumidor (Canário, 1989; Nóvoa, 1988; Correia, 1989). Só assim lhe será possível ao professor actuar na escola, hoje encarada como uma organização social complexa "que, pelo seu funcionamento interno, pelas relações com múltiplas entidades externas, pelos problemas que decorrem da emergência da escola de massas, pelas transformações e reajustamentos em contextos particulares, permanentemente necessários, apelam a uma diversidade de competências a que o professor encarado como técnico reprodutor de saberes e comportamentos não pode dar resposta" (Canário, 1989, p.2).

## **5.2- A Formação enquanto Processo Contínuo e Progressivo**

Apontámos, também, que a formação deve ser um processo de aprendizagem progressiva. Se bem que esta afirmação tenha a ver com o facto de todos os dias serem produzidos conhecimentos, fundamentalmente, e em nossa opinião, ela está relacionada com a circunstância de que "a formação não é somente uma actividade temporária de aprendizagem, mas, fundamentalmente e a nível ontológico, uma função permanente da evolução humana" (Pineau, 1986, p.151).

Assim, a formação do professor é "um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social" (Lesne, 1984, p.21), um processo de socialização onde existem períodos em que esta se realiza de forma mais intensa, como por exemplo o primeiro emprego ou a mudança de emprego, a reconversão ou a promoção, o nascimento ou o casamento dos filhos, e onde a família, o grupo etário, o grupo de pares, a escola e o trabalho desempenham um papel fundamental.

Esta perspectiva de formação ultrapassa a concepção que as teorias estáticas defendem sobre o homem na fase adulto, na medida em que, segundo elas esta fase corresponde a um período onde se estabilizam as aquisições que o homem fez nos anos anteriores, o que leva a que num adulto qualquer mudança seja vista como um comportamento inesperado. Pelo contrário, esta perspectiva baseia-se na concepção de que os seres humanos têm capacidade de mudar durante toda a sua vida, e que o desenvolvimento durante o período adulto depende muito menos de fases anteriores da vida das pessoas, nomeadamente da infância e da adolescência, do que aquilo que às vezes se pensa, devendo por isso a mudança ao longo da vida de uma pessoa ser vista como algo de natural, e deixar de ser encarada como algo que perturba um sistema estável.

Existem dois estudos que ilustram, de forma pertinente, o que acabámos de referir: um deles, sobre o desenvolvimento «vocacional» ou profissional do adulto, realizado por Riverin-Simard (1989), o outro, sobre as fases da carreira do professor, concretizado por M. Huberman (1989). Passamos a referi-los, porque consideramos

poderem contribuir para compreender a problemática da formação dos professores, incluindo a formação de professores de Matemática, bem como a problemática da identidade.

Assim, a propósito do primeiro estudo que mencionámos, gostávamos de começar por referir, devido à sua importância na formação, uma das suas conclusões, que é a seguinte: cada momento de vida no trabalho tem uma importância sensivelmente igual no seguimento do desenvolvimento da pessoa, não havendo períodos especialmente propícios a essa evolução. Esta conclusão permite-nos reforçar a teoria evolucionista, bem como reforçar a ideia de que a formação não se faz apenas numa fase da vida da pessoa, sendo possível a qualquer um de nós e em qualquer idade qualificarmo-nos profissionalmente. Por outro lado, este estudo identifica uma perspectiva sequencial do desenvolvimento do adulto, onde se reconhecem várias etapas, que são ultrapassadas pelos adultos através de um comportamento semelhante de questionamento, cuja a ordem não é absoluta e onde a passagem não é, também, obrigatória. Estas etapas são as seguintes: 1ª - dos 23 aos 37 anos, onde o adulto acredita que atravessa os únicos anos onde a sua evolução é possível; 2ª - dos 38 aos 52, fase onde o adulto parece acreditar que o seu potencial de actualização atingiu o limite; 3ª - dos 53 aos 67 anos, onde a maioria dos adultos parece acreditar que atingiu uma fase de declínio progressivo das suas capacidades cognitivas e profissionais.

Outros contributos, decorrentes deste estudo, que podem ajudar, de uma forma muito positiva, a formação de adultos prendem-se com o facto de este alertar para que num processo de formação há necessidade de: "1º - levar o adulto a tomar consciência da sua concepção de desenvolvimento e do seu próprio ciclo de global de vida; 2º - estar consciente das preocupações distintas ou das intenções temporalmente diferenciadas, conforme as etapas de vida que o adulto atravessa; 3º - refutar e combater o preconceito de que, passados os 35-40 anos, há uma estagnação da evolução do adulto, e que depois dos 50 anos existe, uma diminuição substancialmente progressiva do seu potencial; 4º - redobrar a vigilância sobre os diversos sentimentos de finitude e de infinitude que são susceptíveis de impedir o adulto a viver os momentos de questionamento, que por um lado são indispensáveis à evolução e por outro são também, elas próprias, situações potenciais de desenvolvimento contínuo."

O outro estudo, realizado por M. Huberman, é um estudo mais específico sobre o professor e encontra-se enquadrado em perspectivas semelhantes àsquelas em que se encontra o estudo anterior, sendo através dele identificadas várias fases na carreira do professor.

A primeira fase, a que o autor chamou de entrada na carreira, corresponde aos três primeiros anos de actividade dos professores, e nela podem observar-se dois aspectos que são de realçar, nomeadamente a descoberta e o «choque com o

real». A descoberta é traduzida, por parte do professor, pelo entusiasmo do princípio, pela experimentação, pelo orgulho de ter a sua própria classe, os seus alunos, os seus programas, e de fazer parte de um grupo profissional constituído. O choque com o real engloba o desfazamento entre os ideais e as realidades quotidianas da actividade docente, as indicições relativamente ao trabalho do professor e as preocupações que este tem consigo próprio, bem como o tacteamento que necessita de realizar para ultrapassá-las.

A segunda fase, de estabilização que toma lugar entre 4 a 6 anos de actividade, corresponde, normalmente, a um compromisso definitivo entre o indivíduo e a instituição e está associado à consolidação de um reportório pedagógico de base em que assenta a actuação do professor. O professor, nesta fase actua segundo um conforto psicológico enorme.

Porém, na opinião de M. Huberman, o professor, entre os 7 e os 25 anos de carreira, não parece fazer um percurso tão linear como até aqui. Se bem que as duas fases iniciais pareçam existir em todas as carreiras dos professores, tal não parece acontecer com as seguintes. Assim enquanto uns, depois da fase de estabilização, entram numa fase de diversificação e de activismo, quer investindo na maximização da sua actuação na classe, quer investindo em tarefas administrativas, outros entram numa fase de questionamento, em que os sintomas podem ir desde uma ligeira sensação de rotina a uma real crise existencial face ao prosseguimento na carreira. É de salientar, contudo, o facto de não haver nenhuma indicação de que a maioria dos professores, nomeadamente as mulheres, passam por esta fase.

No entanto, qualquer que seja o percurso que os professores, até aqui, tenham realizado, a fase seguinte, entre os 25 e os 35 anos de actividade, é caracterizada pela serenidade e pelo distanciamento afectivo. Trata-se sobretudo de um estado de alma, que faz com que o professor se sinta menos enérgico, e em consequência que invista menos na profissão, tornando-se menos aberto aos problemas da classe. Uma das outras possíveis características desta fase é também a distância afectiva crescente relativamente aos alunos.

Pode-se ainda reconhecer uma outra fase na carreira dos professores, o conservadorismo, quando estes têm cerca de 25 a 35 anos de actividade e estão entre os 50 e os 60 anos de idade. Nesta fase o professor queixa-se constantemente. Queixa-se relativamente aos seus colegas mais novos, aos alunos e aos seus resultados, à política educativa, à atitude do público em geral.

No final da carreira, entre os 35 anos e os 40 anos, é de assinalar uma fase caracterizada pelo afastamento progressivo do investimento profissional, normalmente feito sem rancores. O professor passa a consagrar mais tempo a si próprio, aos interesses exteriores à profissão bem como a uma vida social mais reflectida.

Destes dois estudos, parece-nos importante referir que é impossível traçar um perfil para a actividade do professor porque aquilo que se é profissionalmente também depende do tempo. As experiências de vida de um indivíduo realizadas ao longo da sua vida em locais diversos, incluindo as experiências profissionais, vão constituir situações de formação para esse mesmo indivíduo, sendo o seu aproveitamento e a sua potencialização, principalmente, um processo de apropriação individual e de autonomização, mas que passa, também, pela cooperação das pessoas que o rodeiam, e pela interacção e a confrontação que se estabelece entre este e os outros (Nóvoa, 1988).

É por isso que consideramos que a formação do professor deve: 1- ser contínua, visando uma estratégia de formação em alternância, isto é, deve ser feita em vários momentos da vida profissional do professor que contemplem uma articulação entre espaços de formação e de trabalho e potencializem a capacidade que qualquer indivíduo tem de aprender ao longo da vida, nomeadamente, utilizando estratégias que permitam ao professor uma reflexão sobre o modo como ele próprio se forma, proporcionando, simultaneamente, que os professores actualizem os seus conhecimentos e questionem aqueles que já tem; 2- permitir que o professor produza saberes que lhe sejam pertinentes e úteis, que potencializem recursos teóricos e técnicos, fundamentalmente através da realização de projectos quer individuais, quer em equipa com outros pares e outros intervenientes no Sistema Educativo; 3- fazer-se em torno da resolução de problemas, resultantes do dia a dia de trabalho do professor e da sua vivência de uma maneira em geral, não só relacionados com a sua área disciplinar, como, e sobretudo, numa perspectiva interdisciplinar, permitindo desta forma que o professor não limite as suas práticas apenas ao espaço da sala de aula (Benavente, 1990; Cortesão, 1988; Correia, 1989; Nóvoa, 1988).

### **5.3- A formação e a Experiência**

Temos vindo a defender que a formação de um adulto, e em consequência de um professor, deve valorizar a sua experiência. Porém, isto não significa que outras aprendizagens não possam também ser importantes, como é o caso de, por exemplo, aprendizagens mais académicas durante a formação inicial. Significa, sim, que "quando dispensamos a experiência, a aprendizagem acaba por ficar formal, abstracta, e muitas vezes inútil" (Dominicé, 1989, p.57), já que frequentemente se transforma em algo sem significado para o professor, ou para outra pessoa qualquer que é sujeita a aprendizagens desse tipo.

Contudo, não devemos cometer o erro de ao valorizar a experiência do professor, ou de um adulto qualquer, estarmos a criar um novo campo formal de aprendizagem guiada por esteriótipos sobre o que é o adulto, e sobre o que são

experiências significativas para os adultos, porque neste caso, e como diz o provérbio popular: «é pior a emenda que o soneto».

É, também, preciso estar atento a que, se por um lado toda a aprendizagem intelectual que mobiliza a experiência é mais viva e perde o seu carácter de sábia e de livresca, também é por outro mais sólida, mais precisa e mais rígida, sendo em consequência a origem de numerosos conformismos (Dominicé, 1989, p.58). As práticas dos professores resultantes de anos de experiência não são de forma nenhuma a garantia de um melhor ensino, sendo necessário para o aparecimento dessa mesma qualidade que os professores, por um lado, se impliquem num processo de ruptura com explicações imediatistas dos problemas com que se confrontam na prática e, por outro lado, que eles se impliquem num trabalho de reflexão metodicamente organizado e susceptível de se integrar no desenvolvimento de inovações na escola (Correia, 1989).

É preciso, também, estar atento para o facto da ruptura entre experiência e aprendizagem, apesar de tudo o que acabámos de dizer, ser tradicional em qualquer área ligada ao ensino, estando na origem da divisão entre saber teórico e saber prático, que por sua vez está na base da divisão do trabalho na nossa sociedade, em que por um lado está o trabalho manual e o trabalho prático normalmente pouco valorizados, e por outro a teoria e o trabalho intelectual, mais valorizados (Monasta, 1985; Nanni, 1985).

#### **5.4- A Formação e os Alunos**

Mas não poderíamos falar de formação de professores, falando apenas de professores. Se bem que consideremos que a formação deva valorizar as pessoas em formação, neste caso os professores, e que seja fundamentalmente um processo de apropriação individual, somos de opinião que isso não é suficiente já que "a profissão docente é essencialmente uma profissão de relação" (Canário, 1989, p.30) apesar de pôr em jogo toda a personalidade do professor. Por outras palavras, não basta ao professor compreender-se, perceber os processos de formação em que está envolvido quer ao nível da auto como da hetero-formação, é preciso que este tenha consciência que também está envolvido directamente no processo de formação de outras pessoas - os seus alunos -, e que actue em função desta sua tarefa.

Para que isto aconteça é necessário, como já referimos, que o professor se questione e questione a escola, em função de uma consciência individual e colectiva, e é, também, necessário que deste questionamento resulte um processo de transformação individual que por sua vez contribua para um processo de mudança institucional, só possível de atingir se a formação contribuir para que o professor consiga: "analisar a envolvente social, com vista à compreensão profunda da relação escola/sociedade (...); compreender as causas do insucesso escolar (...) e

que o que se chama insucesso escolar é, na realidade, em grande parte, insucesso da sociedade ou insucesso da escola (...) que não tem em conta os alunos com diferentes interesses, com diferentes códigos de comportamento e de comunicação, com diferentes sensibilidades e também com diferentes graus de dificuldades; consciencializar a importância de valorizar o pluralismo cultural oferecido pelos alunos na turma, por forma a que as diferenças que eles apresentam constituam um enriquecimento das actividades de ensino-aprendizagem, em vez de serem transformadas pelas escolas, definitivamente, em desigualdades (...); analisar os problemas da relação, visando consciencializar o modo como se actua no grupo (...); compreender problemáticas afectivas e psicológicas das crianças, dos adolescentes e dos jovens (...); consciencializar problemas relativos à expressão, pois que, no adulto de hoje, muitas das suas potencialidades no domínio do sensível estão diminuídas, sufocadas, pela rígida educação que teve; reflectir sobre o seu próprio modo de actuação com vista a um progressivo crescimento e enriquecimento como ser humano, bem como a um aumento de capacidades de compreensão e de aceitação dos outros" (Cortesão, 1988, pp.164-166).

### **5.5- A Formação e a Valorização Profissional**

Finalmente, para acabarmos, gostávamos de referir alguns aspectos relativamente aos quais pensamos que se deve estar atento e que relacionam a formação de professores e a sua valorização profissional.

Assim, pelo que temos vindo a escrever ao longo deste trabalho, bem como o que acabámos de dizer, a profissão de professor é uma actividade complexa para a qual só se pode estar preparado se se tiver uma formação prolongada e que ocorre em vários momentos da carreira docente do professor. É o que acontece em qualquer profissão a que esteja associada uma grande complexidade, o que por sua vez implica que lhe esteja associada uma grande valorização.

Porém, muitos dos professores têm ou tiveram uma formação de curta duração e antiquada. E a quem serve esta situação? Certamente que não serve nem aos professores, nem aos alunos, e conseqüentemente também não serve à sociedade, pressupondo que através do ensino se pretende contribuir para melhorar a sociedade em geral, e em particular se pretende melhorar a qualidade de vida dos indivíduos que a formam. E evidentemente que continuará a não servir se as reformas educativas continuarem a menosprezar a formação dos professores, e quiserem ter apenas a característica de "operações de maquilhagem" (Delval, 1990, p.187).

Existe ainda outro aspecto, relativo ao estatuto socioprofissional do professor e à formação, que gostávamos de referir e que tem a ver com o facto de existir uma forte ligação entre com o nível de instrução dos indivíduos e o seu estatuto socioprofissional, quando o número desses indivíduos diplomados é igual ao número

de posições sociais abertas no extracto superior da hierarquia socioprofissional, não existindo tal relação em caso contrário (Boudon, Lagneau, 1980). Esta constatação levanta-nos algumas preocupações, relacionadas com o facto das escolas que formam professores de Matemática não formarem professores em número suficiente, e consequentemente este grupo de professores continuar a ser um grupo carenciado, como já referimos anteriormente, sendo por isso o número de diplomados inferior à oferta de lugares para professor de Matemática, situação que se arrasta, aliás, há muito tempo.

Mas, não é só o grupo de professores de Matemática que é responsável por este desfazamento, existem outros grupos onde não existe equilíbrio, sendo o número de diplomados superior ao número de lugares disponíveis. E a questão que novamente se coloca é: - A quem serve esta situação? - Ao grupo profissional dos professores, certamente, que não serve; às pessoas que obtiveram um diploma, que em princípio lhes daria acesso a entrar na carreira docente e que não o conseguem, muito menos na medida em que não são satisfeitas as suas aspirações explícitas e implícitas; ao país também não já que, como nos diz E. Parker, "os países desenvolvidos no século XXI serão aqueles que consigam aprender a formar e a integrar aqueles que educa, produzidos a grande preço. Para os outros sobrarão (...) o subdesenvolvimento" (1989, p.28).

## **6 - O Professor de Matemática e o seu Contributo na Sociedade**

"Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (Freire, 1969, p.35). A educação, enquanto subsistema, inscreve-se dentro de um sistema mais amplo, o sistema social, do qual recebe sugestões e pressões, inclusive contra a natureza humana, na medida em que a sociedade instituiu um ensino que às vezes não é muito favorável à pessoa e que cumplicemente serve outros fins (Santos, 1990), o que implica que "as desigualdades no domínio da educação estejam estreitamente ligadas à estrutura social e à distribuição desigual dos rendimentos, dos bens culturais e do poder entre diferentes grupos sociais" (Carron e Cháu, 1981, p.11).

Estas afirmações encerram alguns dos grandes dilemas e tensões da actividade docente, e têm a ver com o facto de muitas vezes o professor, se bem que pretenda contribuir para a transformação da realidade social que o envolve, ter, ao mesmo tempo, a consciência de que a escola desempenha funções de reprodução da ordem social e de promoção da submissão, apesar de alguns discursos de legitimação sobre o papel democrático da escola (Delval, 1990).

Assim, e no caso concreto do professor de Matemática, se por um lado é possível acreditar que esta disciplina tem contribuído para o desenvolvimento da



ciência e acreditar como os optimistas que a ciência e a técnica têm trazido consigo, para um grande número de pessoas, uma certa prosperidade (Popper, 1989), é também possível ser como os pessimistas e ver que a Matemática tem contribuído com pouco de bom para nossa sociedade e para o desenvolvimento das capacidades dos nossos alunos se tivermos em conta, por exemplo, que:

- Esta é muitas vezes utilizada como ferramenta para justificar todo o tipo de políticas e de decisões (como já referimos a propósito do professor de Matemática e da Matemática);

- Um dos pilares principais da Matemática escolar é a mecanização de conhecimentos puramente factuais e de técnicas de papel e lápis para efectuar as operações de aritmética, resolver equações ou calcular limites (A.P.M., 1988 p.32).

Mas o dilema do professor aumenta na medida em que:

- Todos os estudos sobre mobilidade social, qualquer que seja a sua origem, comprovam que a probabilidade de ascensão, descida ou estabilização social duma geração relativamente a outra são notavelmente constantes, mais precisamente as probabilidades mudam, apenas, ligeiramente no tempo e, à medida que mudam, não indicam nenhuma tendência para aumentar a mobilidade entre gerações (Boudon, Lagneau, 1980).

- A escola, hoje, deixou de ser vista como um local onde, apenas, se assimilam um conjunto de conhecimentos indispensáveis à compreensão do meio em que vivemos, cada vez mais técnico e complexo, para passar a ser encarada como uma arma absoluta de mudança social, sendo por isso que o ensino é, cada vez mais, encarado como um bem em si e que as desigualdades perante este são consideradas como injustiças sociais (Boudon, Lagneau, 1980).

- A democratização das condições de acesso ao ensino não garantem a democratização do sucesso escolar e, por isso, não desenvolvem a mobilidade social ascendente (Correia, 1989), já que os indivíduos de origem socio-económica modesta obtêm, em média, os resultados escolares mais baixos, e mostram uma tendência para abandonar a escola mais cedo (Foster, 1981).

- A democratização completa do ensino é um objectivo utópico, que só se poderá realizar, nomeadamente, através da eliminação da hierarquização ligada aos diferentes tipos de actividade profissional, o que não quer dizer que o aumento gradual da democratização do ensino não seja um objectivo fundamental (Boudon, Lagneau, 1980).

- A redução da desigualdade das oportunidades escolares não implica uma anulação das desigualdades provocadas pela herança social, o que não quer dizer, contudo, que a redução das desigualdades escolares não tenha efeito sobre as desigualdades sociais (Boudon, Lagneau, 1980).

- Um diploma tem cada vez mais um papel protector contra a «despromoção» social daqueles que pertencem a categorias superiores (Boudon, Lagneau, 1980).

-Os indivíduos, frequentemente, não esperam da escola nada que não venham a obter e não obtêm nada que não tenham contado obter; "não passam de vítimas inconscientes do efeito ideológico que a escola consegue produzir quando retira das suas condições sociais de produção as predisposições daqueles que veriam a escola como «esperança», «aspiração», «inclinação» ou «vontade», fazendo esquecer que as condições objectivas - e, neste caso particular, as leis do mercado escolar - determinam as aspirações ao determinarem o grau em que elas podem ser satisfeitas" (Bourdieu, 1982, p.335).

-A reprodução social está fortemente ligada à reprodução cultural, e "o sistema de ensino reproduz tanto mais perfeitamente as estruturas de distribuição do capital cultural entre classes, e entre fracções de uma classe, quanto mais a cultura que transmite estiver próxima da cultura dominante, e quanto menos afastada do modo de inculcação familiar estiver o seu próprio modo de inculcação" (Bourdieu, 1982, p.332-333).

-A democratização do ensino e a concentração de esforços para a efectivação de uma igualdade de acesso à escola e até ao sucesso na vida escolar pode ser uma maneira falaciosa ou ineficaz de combate às desigualdades sociais se outros esforços simultâneos se não concentrarem em outras áreas da vida social (Ambrósio, 1981).

Mas, o dilema do professor ainda não acaba aqui, já que o que acabámos de dizer, muitas vezes, em vez de ajudar o professor a actuar no sentido de uma escola mais justa e mais democrática, tem funcionado ao contrário, isto é, tem funcionado como obstáculo ao sucesso escolar, na medida em que pode dar suporte a um conjunto de representações por parte dos professores, e a respeito dos alunos, que culpabiliza estes últimos pelo seu insucesso e que desculpabiliza a escola e os professores deste fenómeno (Benavente, 1990).

Porém, se bem que o dilema nos pareça insolúvel, pensamos que uma ideia que nos ajuda a coexistir com ele, e em parte a ultrapassá-lo, é aceitarmos e defendermos que uma sociedade não existe em abstracto. Por outras palavras, uma sociedade não é mais democrática e mais justa se os outros, que não nós, contribuirem para isso, se as instituições onde nós não estamos o forem, pelo contrário a sociedade é mais democrática e mais justa se nós o formos e contribuirmos para que isso aconteça no nosso local de trabalho e nos contextos em que estamos inseridos, o que passa, sem dúvida, por se conceber a democracia não apenas como uma realidade institucional, mas como algo que se constrói na vida diária, exigindo a intervenção dos cidadãos sob várias modalidades, que vão "desde a actuação nas instâncias decisivas ou de consulta até à escolha de representantes, à crítica dos seus actos e às realizações concretas" (Fernandes, 1977, p.7). Passa, também, por se assumir que a igualdade, em contextos educacionais, não se traduz por uniformização e estandardização do ensino, o que implica um tratamento

diferenciado dos indivíduos (Furter, 1981), e por se assumir que uma das consequências mais directas da relação entre igualdade de oportunidades no domínio da educação e democracia, "é o direito igual que cada indivíduo e que cada comunidade tem de viver a sua identidade cultural e de participar plenamente na orientação e na organização da sociedade em geral" (Carron e Châu, 1981, p.17).

Assim, o professor em vez de ficar, apenas, preocupado com o contributo que a escola pode dar para tornar uma sociedade mais democrática, mais justa de uma forma abstracta e em termos de um futuro longínquo e com os entraves que a sociedade pode colocar relativamente a esse mesmo contributo, dever-se-á preocupar, fundamentalmente, em fazê-lo através de uma intervenção no seu dia a dia de trabalho, intervenção que deve ter em conta um tratamento diferenciado dos indivíduos, que deve ser realizada em colaboração com outros intervenientes do processo educativo nomeadamente com pais, encarregados de educação, alunos, outros professores e que deve estar voltada para a responsabilidade social e política e ser caracterizada pela detecção e pela profundidade na interpretação de problemas concretos; pela substituição de explicações mágicas por princípios causais; por procurar testar as justificações que encontrou para esses problemas e dispor-se sempre a revisões; por despir-se ao máximo de preconceitos na análise de problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações; por negar a transferência da responsabilidade; pela recusa de posições quietistas; por segurança na argumentação; pela prática do diálogo e não da polémica; pela receptividade ao novo, não apenas porque é novo, e pela não recusa do velho, só porque é velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos" (Freire, 1969 pp.61-62).

## **7- Conclusão**

A identidade do professor de Matemática apresenta-se-nos como sendo plural, resultado de um processo singular, dinâmico, que este constrói em função da suas experiências, do significado que lhes atribui e dos contextos por onde passou ao longo da sua vida. Em consequência, ela nunca pode ser encarada como um padrão a atingir, um modelo que se pode idealizar, relativamente ao qual os professores têm obrigação de realizar esforços para o alcançar.

Paradoxalmente, isto não quer dizer que o professor tenha menos responsabilidades para com os outros, nomeadamente para com o grupo profissional a que pertence e que não deva aderir a um conjunto de saberes, de normas, valores e códigos de comportamento associados ao grupo profissional dos professores, já que é através das relações que o homem estabelece com o mundo, e neste caso concreto com o seu grupo profissional, que este faz transparecer a sua pluralidade na sua própria singularidade (Freire, 1969), e que este faz transparecer o

seu contributo para a dignificação e a valorização da sua actividade. Por isso consideramos, também, que a identidade do professor de Matemática passa por se esperar que este tenha uma maior intervenção no seu contexto profissional, no sentido de melhorar a qualidade do seu desempenho profissional, bem como a qualidade do Sistema Educativo.

## NOTAS:

1 - A este propósito é importante referir que, no "*Dossier Estatístico relativo ao Pessoal Docente*", Ano lectivo 1989/89, p.48, publicado pelo Ministério da Educação/Direcção-Geral do Ensino Básica e Secundário, a percentagem de professores eventuais sem habilitação própria no grupo de Matemática a nível nacional em Escolas Secundárias é de 27,3%, o de eventuais com habilitação própria é de 19,1%, e o de profissionalizados é de 53,6%, sendo a percentagem de eventuais sem habilitação apenas ultrapassada em três dos vinte oito grupos disciplinares que podem ser leccionados em Escolas Secundárias (Religião e Moral, 12º/E Construção Civil, Técnicas Especiais). É, ainda, de referir que confirmámos o facto do grupo de Matemática ser carenciado recolhendo dados no distrito de Setúbal, distrito onde o nosso estudo se vai localizar. Os dados que recolhemos e que podem ilustrar o que acabámos de afirmar encontram-se no capítulo VI, deste nosso trabalho.

2 - A crise económica que existiu no nosso país na segunda metade dos anos 70, e anos 80 fez com que numerosas empresas abrissem falência, ou que fizessem despedimentos colectivos, fenómeno que levou muitos indivíduos a procurar outra actividade e se tornou mais significativo nalguns zonas de Portugal, como por exemplo na Península de Setúbal. A este propósito consultar: CARNEIRO (R), 1988, *Portugal - Os próximos 20 anos. Educação e emprego em Portugal* (V. vol.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.63-76; Península de Setúbal - Estudo Preparatório de Operação Integrada de Desenvolvimento, 1987, C.E.D.R.U, 294p., pp.9-10, 15-16, 71, 130-143

**3ª. PARTE**  
**METODOLOGIA**

## **CAPÍTULO IV - A PROPÓSITO DO PROBLEMA**

## **1 - Definição do Problema**

"Um problema para ser efectivo tem de provocar a curiosidade da pessoa a quem é proposto"

J. Ponte

No início deste trabalho explicitámos as motivações e os interesses principais que nortearam este estudo, bem como a problemática que lhe está associada. Pretendemos agora formular o problema que está subjacente a este estudo utilizando dois critérios.

O primeiro critério diz-nos que para um problema ser efectivo deve provocar a curiosidade da pessoa a quem é formulado, que nesta situação concreta é a pessoa que o formulou. O segundo critério pressupõe que "um indivíduo está perante um problema quando é confrontado com uma questão a que ele é incapaz de resolver usando o conhecimento que tem disponível nesse momento" (Kantowski, 1977, p.163).

Neste sentido, o problema com que me tenho confrontado ao longo deste trabalho e em torno do qual se centra a nossa investigação, é o seguinte:

"- Qual é a identidade profissional dos professores de Matemática a leccionar em Escolas Secundárias e quais os processos de formação dessa identidade?"

Pelas implicações que pode ter no trabalho que estamos a realizar, gostávamos, ainda, de referir a propósito dos problemas em geral que somos de opinião que estes podem diferir consideravelmente, nomeadamente tendo em conta o número de soluções - respostas à questão formulada. Assim, é possível encontrar alguns problemas que admitem uma única solução, curta e breve, enquanto que outros admitem várias soluções, soluções aproximadas ou até não admitem nenhuma solução (Lester, 1980).

Assim, e no caso concreto do nosso estudo, gostávamos de salientar que a metodologia que vamos aplicar não será implementada com a preocupação de nos conduzir a uma solução curta e breve. Pelo contrário, ela poderá conduzir-nos a uma solução aproximada, a um panorama onde várias soluções são possíveis, ou ainda não apresentar solução.

## **2 - Processos utilizados na Resolução do Nosso Problema**

Parece-nos, também, importante salientar que o processo que utilizámos para enfrentar o nosso problema "envolveu a coordenação de conhecimento, a experiência prévia, a intuição, e vários processos analíticos e visuais" (Lester, 1980, p.32). Um processo que não é único, nem descreve o que se passa com as pessoas que estão envolvidas em resolvê-lo. Muito menos quando se trata de um problema



que envolve sujeitos, já que "somos sujeitos que lidamos com outros sujeitos" (Morin, 1984, p.21). É por isso que neste processo está presente a subjectividade, "ao mesmo tempo inimiga e amiga" (Morin, 1984), na medida em que se por um lado exige que o investigador se distancie do fenómeno estudado, se distancie dele próprio, deixando de estar apaixonados pela investigação que está a realizar, pelo outro exige a presença do investigador com os seus valores e as suas finalidades (Costa, 1986; Morin, 1984; Popper, 1989).

Quem investiga tem sempre subjacente, à sua actividade, valores e finalidades, já que quaisquer que sejam os instrumentos usados e os utensílios de análise, é sempre ele quem os escolhe e quem os emprega e é sempre ele quem vai, em seguida, explorar os resultados (Dominicé, 1988). Assim um investigador nunca é neutro, nunca se podendo despojar do seu partidarismo, sob pena de o despojarmos da sua humanidade (Morin, 1984). Por isso os seus valores e as suas finalidades devem tornar-se o mais possível conscientes, de modo a permitir "uma plena utilização da subjectividade/objectividade que é, ao mesmo tempo, complementar e conflitual" (Borasi, 1986, p.131).

## **CAPÍTULO V - A PROPÓSITO DA METODOLOGIA**

## **1 - Descrição Geral da Metodologia e das Finalidades a atingir**

Se bem que do que dissemos anteriormente decorram algumas das nossas opções metodológicas, parece-nos importante, antes de mais, descrever a metodologia utilizada de forma sucinta e proceder à sua fundamentação.

Assim, para proceder ao estudo da identidade profissional dos professores de Matemática do Ensino Secundário, utilizámos uma metodologia que se apoiou em técnicas quantitativas e qualitativas, e onde é possível reconhecer duas etapas que correspondem respectivamente: 1 - à elaboração, aplicação e tratamento de dois inquéritos; 2 - à elaboração do guião de uma entrevista, que depois de ser testado através da realização de três entrevistas, foi lançado junto de nove professores.

Mais especificamente, na primeira etapa elaborámos dois inquéritos diferentes (anexo 1) que foram aplicados em Escolas Secundárias e se destinaram a recolher dados sobre o grupo de professores de Matemática dessas mesmas escolas a fim de proceder a uma caracterização deste grupo de docentes relativamente à amostra escolhida, a partir de um tratamento quantitativo dos dados.

Esta caracterização passou pela recolha do número de professores de Matemática destas escolas segundo as variáveis: habilitação académica, categoria profissional, distrito de origem, distrito onde habita, actividade docente, actividade não docente, idade e sexo.

Esta caracterização teve como principal objectivo servir de suporte à elaboração do guião da entrevista e fundamentar algumas opções relativas à revisão de literatura.

A segunda etapa, e de acordo com o que acabámos de dizer, consistiu na elaboração de um guião de uma entrevista (anexo 2) em parte baseado nos dados obtidos através do inquérito que, depois de ser testado numa escola junto de três professores, foi aplicado em duas escolas diferentes a subgrupos de 5 e 4 professores de Matemática dessas mesmas escolas. Os dados recolhidos pelas entrevistas foram tratados qualitativamente tendo por principais finalidade: mergulhar em profundidade na estrutura do pensamento dos professores sobre a sua identidade profissional; compreender o pensamento dos professores enquanto indivíduos em vez de nos preocuparmos com generalizações abusivas (Zabalza, 1988).

Sobre estas duas fases, e sobre o tratamento dos dados recolhidos falaremos mais adiante, neste capítulo, mas, antes de mais, parece-nos importante referir algumas das razões pelas quais consideramos que a metodologia apresentada tem legitimidade, e apresentar a fundamentação geral desta mesma metodologia.

## **2 - Legitimação Metodológica**

Depois de descrevermos, de uma forma genérica a nossa metodologia gostávamos de referir que consideramos que a sua legitimidade tem por base exigências relativamente à recolha dos dados, ao tratamento dos dados e à forma de conduzir a investigação (Patton, 1980).

Se bem que consideremos que a legitimidade da metodologia se venha evidenciando ao longo desta terceira parte, pensamos ser pertinente, desde já, explicitarmos algumas das preocupações que tivemos de forma a conseguir atingi-la.

Assim, no que diz respeito às exigências relativas à recolha de dados, tentámos orientar o nosso trabalho tendo em conta alguns cuidados, nomeadamente ampliando ao máximo o contexto de análise dos dados, quer porque não reduzimos a nossa recolha de dados apenas às entrevistas, quer porque tentámos ter como suporte um amplo quadro teórico como referência, que sintetizamos no quadro seguinte. É, ainda, de salientar que tentámos evitar a confirmação de quadros teóricos quando fizemos o tratamento de dados.

Por outro lado, porque toda a investigação é um processo de procura deliberativa com zonas de claridade e de sombra, de evidências e conjecturas, de segurança e de insegurança (Patton, 1980), pretendemos descrever todo processo metodológico promenorizadamente, de forma a que ele possa ser analisado não apenas por quem o realizou, mas também por outras pessoas.

### Síntese da revisão de literatura

| Profissão   | Identidade Profissional   | Identidade Profissional dos Professores de Matemática   |
|---|---|---|
| <p>-Procura social integrada que permite usufruir rendimentos.</p> <p>-Mercado de trabalho.</p> <p>-Conjunto de saberes e saberes-fazer com um grau de sistematização que o torna de difícil acesso a indivíduos exteriores à profissão e que são adquiridos antes e no decurso da vida profissional.</p> <p>-Formação de longa duração que concede um diploma ou licença sem a qual não é possível exercer a profissão.</p> <p>-Associações profissionais com capacidade, no que diz respeito à profissão, de: definir normas de entrada; controlar o seu exercício; demarcar, preservar e alargar o campo social de actuação; defender interesses sócio-económicos e profissionais dos seus membros; salvaguardar normas éticas e deontológicas.</p> <p>-Valorização e reconhecimento profissional.</p> <p>-Autonomia e poder de auto controle.</p> | <p>-Constructo individual e colectivo, consequentemente plural, facetado e ancorado num sistema simbólico de diferenças múltiplas.</p> <p>-Processo dinâmico onde desempenha um papel fundamental o mundo que rodeia os indivíduos, os contextos onde estão inseridos, as situações com que se deparam, os seus projectos, os seus sentimentos, em resumo as suas experiências de vida.</p> <p>-Processo, nem sempre consciente, de questionamento e confronto com:</p> <p>a) normas, valores e códigos de comportamento que caracterizam os indivíduos enquanto elementos de um grupo profissional e que resultam do facto de um grupo se organizar em função de um fim comum;</p> <p>b) a forma como outros pares reinterpretam essas mesmas normas, valores e códigos de comportamento;</p> <p>c) normas valores e códigos de comportamento associados a outros grupos profissionais.</p> <p>-Processo onde sobressai a singularidade de um indivíduo e a sua universalidade, nomeadamente pela explicitação daquilo que o diferencia dos outros e pela necessidade de partilha e comunhão de normas, valores e códigos de comportamento com outros indivíduos.</p> <p>-Processo onde está presente, simultaneamente, a necessidade de mudança e de estabilização.</p> | <p>-Constructo em torno da Pedagogia considerada como saber de referência dos professores.</p> <p>-Constructo em torno da Matemática.</p> <p>-Acto educativo/ Produção de saber/ Autonomia.</p> <p>-Formação:</p> <p>.formação, espaço de insegurança;</p> <p>.formação processo contínuo e progressivo;</p> <p>.formação e experiência;</p> <p>.formação e alunos;</p> <p>.formação, valorização e reconhecimento profissional.</p> <p>-Contributo e utilidade</p> |

V. 1

Outra das preocupações, ainda no âmbito da legitimação metodológica, consistiu em evitar conclusões precepitadas e generalizações abusivas, porque cada professor entrevistado é um caso único.

Sentimo-nos, também, constrangidos por limitar a entrevista a uma operação de captação (Morin, 1984), tal facto, levou-nos a privilegiar um diálogo aberto e flexível, entre entrevistado e entrevistador com base num guião ao mesmo tempo que estávamos atentos a tópicos importantes que pudessem aparecer durante a entrevista de forma a poder integrá-los.

### **3 - Fundamentação Geral. O Porquê de Processos Qualitativos e de Processos Quantitativos**

Como dissemos no ponto anterior, optámos por utilizar na nossa investigação técnicas quantitativas e qualitativas na medida em que "a investigação sobre os sistemas sociais, incluindo o Sistema Educativo, consiste na recolha e reflexão sobre problemas sociais, com os seus dilemas, paradoxos, tensões" (Sant' Ana, 1983, p.52).

Nesta perspectiva de investigação, não privilegiamos nem processos "puramente" quantitativas, nem "puramente" qualitativas. Elas apresentam-se-nos como complementares, capazes de se enriquecerem mutuamente e de contribuir conjuntamente para a compreensão de um fenómeno (Zabalza, 1988; Húsen, 1988; Landsheere, 1988; Sant' Ana, 1983).

Esta posição resulta de sermos da opinião de que qualquer técnica de recolha de dados apresentar vantagens e limitações, ou seja, resulta do facto de considerarmos que estudos quantitativos, apesar de poderem encaminhar-se para correlações perfeitas, podem também não o fazer, enquanto que os enunciados descritivos, apesar de em nível de significado, poderem apontar uma identidade perfeita dos significados existentes, podem também não o conseguir alcançar (Popper, 1989).

Por isso, é importante ter em conta na escolha da metodologia a adoptar que uma dada técnica pode ser adequada sob certas circunstâncias e menos útil noutras situações, e é importante ter em conta que o "casamento metodológico entre técnicas diversas constitui frequentemente uma possibilidade extremamente relevante" (Portela, 1985) Por outras palavras, podemos afirmar que à partida não existem processos melhores que outros. O seu valor resulta da adequação à problemática que se pretende estudar.

Foi por isso que, face à tarefa que nos propunhamos, isto é, compreender a identidade profissional dos professores de Matemática e os seus processos de formação, nos pareceu importante realizar a caracterização deste grupo de docentes através do lançamento de dois inquéritos que tratámos quantitativamente para, de seguida, realizar um conjunto de entrevistas, que tratámos qualitativamente.

Esta opção pareceu-nos a mais adequada a uma investigação elaborada no âmbito dos sistemas sociais, mais concretamente do sistema educativo, nomeadamente porque estes sistemas são caracterizados por uma enorme

complexidade (Landsheere, 1988; Sant' Ana, 1983). Complexidade que durante muito tempo foi estudada apenas através de técnicas quantitativas, mas que ultimamente começou a ser estudada, também, através de técnicas qualitativas, que apresentam como principal vantagem o facto de, com elas, se poder dar relevo aos seguintes aspectos: à interpretação e à compreensão das teorias sociais; à auto-interpretação da acção na constituição dos sujeitos; à interdependência e ao que há de comum nos procedimentos interpretativos a que a ciência social e o senso comum recorrem para tornar o mundo social intelegível; à contextualização dos sistemas de referência que presidem a estes procedimentos e ao carácter social e simbólico da sua partilha e da sua construção (Ferreira, 1989).

Não se trata de criticar as técnicas quantitativas, mas antes de problematizar a possibilidade do seu emprego e de saber como interpretar os resultados produzidos por elas (Ferreira, 1989). Afirmação que é igualmente pertinente para as técnicas qualitativas.

Porém, esta nossa opinião não resulta apenas de reflexões sobre as Ciências Sociais. Reflexões que temos vindo a realizar e que explicitámos, em parte, quando fizemos a revisão de literatura sobre a identidade do professor de Matemática e sobre esta ciência, conduzem-nos a opções idênticas.

Assim, e para clarificar estas opções, gostávamos de reforçar algumas ideias que desenvolvemos anteriormente, nomeadamente que não consideramos a Matemática e conseqüentemente as técnicas quantitativas como baluarte do rigor, da precisão e da neutralidade, atributos valorizados por uns e desvalorizados por outros.

Gostávamos de lembrar que consideramos que a Matemática depende do contexto e não é imutável. Partilhando a opinião de Ubiratan D' Ambrósio, afirmamos que a Matemática é, e permanecerá, uma ciência de demonstração, só que o estado de demonstração não é imutável, dependendo o nível e grau de formalização do tempo e lugar (1986). O rigor absoluto normalmente associado à Matemática, subjacente à ideia de que esta ciência é uma abstracção axiomática formal, uma estrutura inabalável possível de se deduzir logicamente, passa a ter um significado relativo. A actividade Matemática deixa de ser uma organização formal de esquemas e as ideias matemáticas deixam de ser puras para passar a serem uma aplicação psicológica (Bachelard, 1986). A lógica não é suficiente e a ciência das demonstrações não é toda a ciência, conseqüentemente a intuição deve conservar o seu papel de complemento, diria mesmo, de contrapeso ou antídoto da lógica (Poincaré, 1988). Até porque "a ciência apenas existe nas pessoas" (Rogers, 1985, p.192) e enquanto produto humano ela é resultado de períodos criativos, não sendo nenhum destes períodos associados às teorias matemáticas "admitidos no céu formalista em que as teorias matemáticas habitam como o serafim, expurgados de todas as impurezas da incerteza terrestre" (Lakatos, 1978, p.16).

Neste sentido afirmamos que existem momentos e contextos em que a Matemática tem "impurezas e incertezas" e que nenhuma técnica quantitativa pode garantir segurança e certeza. Neste sentido consideramos que caracterizar qualquer espírito científico como um espírito canalizado no dogmatismo de uma verdade indiscutida é fazer a psicologia de uma caricatura obsoleta (Bachelard, 1984).

Assim se reflectirmos sobre a história da Matemática (Lakatos, 1978; Struik, 1989) e mais concretamente sobre a origem dos números podemos constatar que ao número, e por consequência à quantidade, está associado a qualidade. Mas se à quantidade está associada a qualidade, também é verdade a afirmação recíproca, isto é à qualidade está associada a quantidade. Por exemplo, quando ouvimos falar ou falamos de qualidade de vida numa certa sociedade, imediatamente associamos, entre outras coisas, um certo número de infraestruturas que suportem essa mesma qualidade, um determinado rendimento por indivíduo dessa mesma sociedade. Torna-se por isso patente, e utilizando uma linguagem metafórica, que quantidade e qualidade não são mais do que faces diferentes de uma mesma moeda.

O que acabámos de afirmar está relacionado com as fontes do conhecimento, e qualquer que este seja não podemos considerar que ele apenas tem origem na observação e na razão. "Outras fontes - como a intuição intelectual e a imaginação intelectual - revestem-se de maior importância, ainda que igualmente incertas: podem revelar-nos as coisas com a maior clareza e, todavia, induzir-nos em erro. Constituem a fonte principal das nossas teorias e, como tal, são insubstituíveis. Porém, a esmagadora maioria das nossas teorias é falsa. A função mais relevante da observação e do raciocínio lógico, mas também da intuição e da imaginação intelectuais, reside no facto de nos ajudarem na verificação crítica das teorias ousadas de que necessitamos para podermos avançar no desconhecido" (Popper, 1989, p.58).

Por isso ao investigador, quer utilizando técnicas quantitativas quer qualitativas, cabe a difícil tarefa de lidar com a incerteza ao mesmo tempo que tenta contribuir para compreender o que se passa à sua volta, garantindo a validade do seu conhecimento através da autocritica e heterocritica.

Neste sentido, o método do conhecimento científico é o método crítico - o método da pesquisa e da eliminação do erro, sendo o conhecimento científico sempre hipotético, isto é um saber por conjectura (Popper, 1989) que assenta numa atitude do investigador essencialmente caracterizada por um trabalho de vigilância crítica e de construção conceptual permanente (Silva, 1989). Contudo, é preciso respeitar a estranha ambiguidade que exige que todo pensamento científico se interprete ao mesmo tempo na linguagem realista e na linguagem racionalista, por outras palavras na experiência e no raciocínio, no contacto com a realidade e numa referência à razão (Bachelard, 1986).

Assim face à problemática deste estudo - identidade profissional dos professores de Matemática do Ensino Secundário e seus processos de formação - e confrontados



com a necessidade de escolher uma metodologia adequada, uma primeira tarefa nos pareceu prioritária: consistia na recolha de dados relativamente a este grupo de professores de forma a termos um conhecimento do mesmo relativamente a variáveis como o sexo, a idade e a habilitação académica.

É esta fase que vai ser assunto do capítulo que se segue.

## **CAPÍTULO VI - A PROPÓSITO DOS INQUÉRITOS**

## **1 - Introdução. Vantagens e Finalidades a atingir com os Inquéritos.**

A primeira fase que identificámos na nossa metodologia está associada aos dois inquéritos (anexo 1) de que já falámos.

Eles foram elaborados atendendo, entre outras coisas, à problemática que estava em estudo e a alguns pressupostos teóricos.

Apresentaram como vantagem, relativamente à população que queríamos estudar, a possibilidade de quantificar e correlacionar um grande número de variáveis, que são a habilitação académica, a categoria profissional, o distrito de origem, o distrito onde habita, as actividades desempenhadas, a idade e o sexo. Consequentemente, foi-nos possível proceder a uma caracterização do grupo de professores de Matemática do Ensino Secundário, relativamente à amostra estudada, tendo em conta as variáveis assinaladas anteriormente (Campenhoudt e Quivy, 1988).

Estes inquéritos, depois de elaborados e tratados, permitiram-nos ainda regressar e adequar a problemática e a revisão de literatura. Partimos do pressuposto que um processo de investigação se desenrola em espiral: "começa-se com visões gerais da situação e dos contextos, desce-se a aspectos concretos e relevantes quer tendo em conta os objectivos, quer o marco teórico da investigação e volta-se novamente às dimensões gerais que actuam como contexto de significado e de contraste das análises realizadas em níveis mais específicos e sectoriais" (Zabalza, 1988).

## **2 - Processo inerente à elaboração dos inquéritos. Selecção da amostra.**

Embora seja simplista considerar na elaboração de um inquérito fases completamente distintas, referimos alguns passos possíveis de encontrar no seu processo de elaboração, porque consideramos que estes nos podem ajudar a esclarecer o caminho que percorremos.

Esses passos são os seguintes: 1) definir os objectivos, 2) seleccionar uma amostra, 3) redigir questões, 4) construir o inquérito, 5) testá-lo, 6) preparar uma carta para enviar juntamente com este, e 7) enviar o questionário e avançar com o trabalho que se segue.

Relativamente ao primeiro passo - definição dos objectivos a atingir com o inquérito - queremos afirmar que este se foi realizando enquanto procedíamos à revisão de literatura, e numa altura onde a problemática subjacente a este estudo começou a ficar mais clarificada. Assim, no início da elaboração dos inquéritos tínhamos já definido os objectivos que pretendíamos com os mesmos - 1º passo -, isto é, os dados pretendíamos obter em função das variáveis que iríamos utilizar.

Relativamente à selecção da amostra, redacção das questões e construção do inquérito (2º, 3º, 4º passo), queremos afirmar que na realidade estas foram realizadas em simultâneo, sendo em consequência impossível afirmar em que é que cada um destes passos contribuiu para a realização do outro.

À medida que se tornava mais claro o que pretendíamos obter com os inquéritos, as questões que queríamos colocar iam surgindo. O inquérito ia-se construindo e ia-se clarificando que a amostra a seleccionar era o grupo dos professores de Matemática das Escolas Secundárias do distrito de Setúbal.

As razões que nos levaram à escolha desta amostra foram essencialmente de ordem prática. Uma delas resulta do facto do mestrado, no âmbito do qual estamos a proceder a este estudo, se realizar numa instituição que se encontra neste distrito; a outra decorre do facto de termos trabalhado, neste, distrito durante alguns anos. Consequentemente, e devido à proximidade física, tínhamos mais facilidade na recolha de dados, era-nos mais fácil o contacto com os professores de Matemática e com as Escolas Secundárias desta zona.

Mas não foram apenas razões de ordem prática que nos levaram a tal opção, é que o distrito de Setúbal apresenta diversidade a vários níveis, nomeadamente a nível geográfico e da população que aí reside e/ou trabalha, que permite que o estudo se torne mais rico, nomeadamente ao nível da revisão de literatura que tivemos de elaborar.

A este propósito, queremos acrescentar que o facto de termos escolhido trabalhar neste distrito conduziu-nos à realização da caracterização do mesmo, caracterização que iremos apresentar no próximo ponto deste capítulo e que pretende contribuir para compreender melhor o contexto em que os professores em causa estavam inseridos.

O 5º passo da elaboração dos inquéritos consistiu na discussão destes com um especialista, e na sua reformulação em função dessa discussão.

Os 6º e 7º passos seguiram-se por ordem. Assim, foi elaborada uma carta (anexo 1) que foi enviada juntamente com um dos inquéritos - aquele que foi enviado a todas as Escolas Secundárias do distrito de Setúbal. Relativamente ao outro inquérito queremos referir que este foi preenchido em reuniões de professores de Matemática realizadas em algumas escolas. Estivemos presentes nestas reuniões e fornecemos esclarecimentos sobre o que pretendíamos com este inquérito e sobre o estudo no âmbito do qual este se estava a realizar.

### **3 - Caracterização do Distrito de Setúbal, onde foi seleccionada a Amostra.**

Referimos, anteriormente na revisão de literatura, a importância do meio em que o professor está inserido na construção da sua identidade profissional. Deste

facto, e para melhor compreendermos a problemática em causa, resulta a importância da caracterização do distrito de Setúbal (1).

Um dos primeiros aspectos que queremos referir está relacionado com a diversidade deste distrito, nomeadamente no que se refere à sua diferenciação geográfica. Assim, é importante referir que o distrito de Setúbal constitui uma unidade administrativa constituída por doze concelhos, onde se pode identificar áreas predominantemente rurais (Montijo, Palmela, Alcácer do Sal, Grândola e Santiago do Cacém) e áreas predominantemente urbanas (Almada, Seixal, Barreiro e Setúbal).

Tal diferenciação permite identificar duas subunidades: 1) a Península de Setúbal, de características marcadamente urbano-industriais; 2) a área a sul do estuário do Sado, onde a actividade agrícola é predominante.

Outros aspectos importantes do distrito de Setúbal resultam das características sócio-económicas desta área e do tipo de empresas que aí têm sido implantadas.

É importante referir que no início do século se instalou a Companhia União Fabril no Barreiro e, a partir de meados do século, se verificou o aparecimento de outras fábricas, nomeadamente em Setúbal nos anos 60 (sendo aliás, também nos anos 60 que se dá início à construção do complexo de Sines). O modelo subjacente a esta expansão industrial baseou-se num reduzido número de grandes unidades, que compreendiam sectores como a construção e reparação naval, a metalomecânica pesada, a siderurgia, a química e o ramo adubeiro.

A concentração numa área específica deste tipo de empresas provocou uma especialização, tanto ao nível dos produtos, como das matérias primas necessárias, como da mão de obra - por exemplo 47% a 49% da indústria metalúrgica em Portugal encontra-se na Península de Setúbal - o que tornou o distrito muito frágil relativamente aos mercados económicos internacionais e nacionais.

Desta fragilidade, e devido a acontecimentos internacionais e nacionais, desenrolou-se nos anos 70 e seguintes uma fase crítica nesta zona, que incidiu principalmente sobre a indústria transformadora e a construção civil, e teve como principais consequências: o encerramento de um elevado número de empresas de desigual dimensão; o despedimento duma parcela significativa da força de trabalho; o não pagamento de salários, bem como o atraso no pagamento de outros; a descapitalização de várias empresas.

Tal situação, por sua vez, provocou: um enorme desemprego; dificuldades para um grande número de pequenas e médias empresas dependentes das que foram referidas atrás; abaixamento do nível de modernização e inovação; diminuição do nível de consumo com efeitos negativos no comércio e nos serviços; pressão da mão de obra sobre sectores de onde era originária, nomeadamente pesca, agricultura, salicultura, com respectivos resultados; acentuação da dependência de Lisboa para obtenção de emprego, agudizando a situação precária de transportes.

Contudo, devido aos preços reduzidos da habitação no conjunto da área metropolitana de Lisboa, a migração para a Península de Setúbal não parou. De facto, a população do distrito de Setúbal não tem diminuído, antes pelo contrário, tem aumentado segundo um ritmo superior relativamente ao registado no resto do país (pelo menos até 1985).

Se analisarmos a variação do número de habitantes na península e no distrito de Setúbal, entre 1950 e 1985, podemos concluir que o crescimento da população no distrito se deve principalmente ao crescimento da população na Península de Setúbal (ver quadro seguinte).

| <b>População residente</b> |         |         |
|----------------------------|---------|---------|
|                            | 1950    | 1985    |
| Península de Setúbal (P)   | 235.617 | 649.853 |
| Distrito de Setúbal (D)    | 325.646 | 725.063 |
| Diferença (D-P)            | 90.029  | 75.210  |

VI. 1

Aliás, é nos concelhos de Almada, Moita e Seixal que até 1960 se verifica o maior crescimento populacional, a que se junta o concelho do Barreiro nos anos 60 e nos anos 70 os concelhos de Setúbal, Palmela e Sesimbra. É ainda de referir que os concelhos de Alcochete e do Montijo não têm contribuído para o processo de crescimento acelerado da população da Península e consequentemente do distrito de Setúbal.

Outra das características da população deste distrito diz respeito à evolução da estrutura demográfica nos últimos decénios, que tem sido marcada por um aumento do envelhecimento da população (menor aliás que o aumento verificado para o resto do continente) e que não se tem agravado devido às intensas migrações da população em idade activa.

Outro dado a assinalar é relativo à estrutura etária da população da Península de Setúbal que regista características diferentes em relação ao conjunto da população do continente. A parcela de indivíduos em idade activa tem um elevado peso (66,6%) e é baixa a percentagem de idosos (8,2%). Por outro lado a relação da masculinidade nos últimos decénios indica mais equilíbrio na estrutura dos sexos do que a mesma relação no que diz respeito ao continente.

Mas a capacidade de atracção do distrito de Setúbal está também relacionada com três grandes eixos do desenvolvimento demográfico no nosso país e que são respectivamente: litoralização da população pelo despovoamento gradual das áreas do interior (em 1981 cerca de 75,5% da população vivia no litoral); concentração da população em duas grandes cidades e ausência de cidades

médias (população de Lisboa (Setúbal) + população do Porto = 46%; população de Lisboa + população de Setúbal = 30%); crescimento urbano recente, isto é, a partir dos anos 60.

Assim, é natural que a capacidade de atracção e de recepção de imigrantes no distrito de Setúbal se apresente de forma desigual segundo os vários concelhos, o que implica que as características das estruturas etárias dos concelhos onde o ritmo de crescimento da população foi muito acelerado, sejam claramente opostas às características dos concelhos onde a população cresceu lentamente. De onde resulta que nos primeiros concelhos o grande fluxo de imigrantes provoque a existência de: uma enorme ampliação dos níveis etários mais baixos da população em idade activa (15 a 64 anos); uma percentagem baixa de população idosa (60 e mais anos); e o registo de fortes desequilíbrios no seio da população jovem (até aos 19 anos).

Mas os intensos movimentos migratórios registados na Península de Setúbal durante o período de 1960-1981, conduziram a uma acentuada diminuição da população residente e natural do distrito. Com efeito, em 1981 somente 43% da população do distrito de Setúbal ali tinha nascido de facto. Aliás, entre 1974 e 1981, o distrito de Setúbal apresentou-se como a região de maior atracção migratória do país, sendo o saldo relativo às migrações inter-distritais muito superior aos saldos relativos a distritos como Lisboa e Porto.

Outra característica demográfica importante resulta do facto de se terem fixado nesta zona um número bastante significativo de retornados provenientes das ex-colónias portuguesas (49512).

É também de salientar que a estrutura das migrações no distrito de Setúbal, nomeadamente na área da Península se alterou, sendo o grande fluxo migratório de origem alentejana ultrapassado pelo fluxo originário do distrito de Lisboa; por outro lado, quer devido à crise económica que afectou a Península de Setúbal, quer devido à dinâmica expansionista da área metropolitana de Lisboa para Sul, verificou-se uma transformação na imigração, bem como um aumento do fluxo de população que residente na Península se desloca diariamente para exercer a sua profissão em Lisboa.

Muitas outras características do distrito e da península de Setúbal podiam ser apresentadas, porém, as referidas são algumas das que tiveram mais impacto no domínio da educação e, conseqüentemente, na constituição do grupo de professores de Matemática que leccionam em Escolas Secundárias deste distrito, já que, o aparecimento das grandes empresas no distrito provocou o crescimento demográfico que implicou um aumento do número de escolas, dos alunos e do número de professores necessários, bem como de outras infraestruturas que por sua vez implicaram um maior crescimento demográfico.

No entanto, o encerramento de algumas dessas empresas levou ao aumento do desemprego durante os anos 70 e 80. O contexto social e económico em que as escolas estavam alterou-se significativamente e as condições em que os vários intervenientes no processo ensino e aprendizagem realizavam a sua actividade também se alterou. Assim, não é de estranhar que muitos dos indivíduos que trabalhavam ou que poderiam vir a trabalhar nas empresas, tenham procurado uma actividade no ensino, nomeadamente a de professor e em especial em grupos disciplinares com falta de professores.

#### **4 - Caracterização dos Professores de Matemática do Distrito de Setúbal resultante dos Inquéritos**

A caracterização que vou apresentar resulta dos dados recolhidos através dos dois inquéritos já referidos, elaborados no final do ano lectivo 89/90 e que vamos designar por Inquérito 1 e Inquérito 2.

Relembramos que os principais objectivos que pretendemos alcançar com o lançamento destes inquéritos foram: uma primeira aproximação do grupo de professores de Matemática do distrito de Setúbal do Ensino Secundário; a obtenção de dados e de uma base de trabalho que serviu de suporte ao prosseguimento deste estudo, nomeadamente à concepção de outros instrumentos de trabalho - guião das entrevistas.

##### **4.1 - Tratamento dos Dados Recolhidos pelo Inquérito 1. Algumas Conclusões.**

Inquérito 1 foi enviado a todas as Escolas Secundárias do distrito com o objectivo principal de fornecer indicações sobre: o número de professores de Matemática efectivos, efectivos provisórios e provisórios de ambos os sexos; o número e a distribuição dos professores de Matemática segundo as variáveis formação académica e sexo.

A estes inquéritos responderam 27 Escolas Secundárias das 38 existentes no distrito de Setúbal. Contudo os dados que vou apresentar resultam dos fornecidos por 26 das escolas, na medida em que uma das escolas que respondeu ao inquérito apresenta dados contraditórios.

Assim, no que diz respeito às variáveis categoria profissional e sexo, os dados recolhidos vão ser apresentados nos quadros seguintes.

| <b>Número de professores/Habilitação profissional</b> |                  |                          |                    |              |
|---|------------------|--------------------------|--------------------|--------------|
|   | <b>Efectivos</b> | <b>Efect.Provisórios</b> | <b>Provisórios</b> | <b>Total</b> |
| <b>Fem.</b>   | 95               | 4                        | 84                 | 183          |
| <b>Masc.</b>  | 47               | 15                       | 104                | 166          |
| <b>Total</b>  | 142              | 19                       | 188                | 349          |



**% Número de professores/Habilitação profissional**

|              | <b>Efectivos</b> | <b>Efect.Provisórios</b> | <b>Provisórios</b> | <b>Total</b> |
|--------------|------------------|--------------------------|--------------------|--------------|
| <b>Fem.</b>  | 27%              | 1%                       | 24%                | 52%          |
| <b>Masc.</b> | 14%              | 4%                       | 30%                | 48%          |
| <b>Total</b> | 41%              | 5%                       | 54%                | 100%         |

VI. 3

(Valor do quadro anterior em percentagens)

Os quadros anteriores põem em evidência dois grupos de professores por terem maior número de elementos. Esses grupos são respectivamente o grupo de provisórios do sexo masculino, logo seguido pelo grupo de efectivos do sexo feminino.

Como o grupo de provisórios do sexo feminino é o terceiro em número de elementos, isto implica que o grupo de professores de Matemática seja maioritariamente constituído por provisórios.

O quadro seguinte refere-se aos dados relativos à distribuição dos professores de Matemática segundo as variáveis formação académica e sexo.

**Número de professores/ Grau académico**

| <b>Habilitações<br/>académicas</b> | <b>Número de Professores</b> |              |              |            |
|------------------------------------|------------------------------|--------------|--------------|------------|
|                                    | <b>Fem.</b>                  | <b>Masc.</b> | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
| Licenciatura em Matemática         | 71                           | 11           | 82           | 23,5       |
| Bacharel em Matemática             | 10                           | 10           | 20           | 5,7        |
| Licenc.em Eng.Geográfica*          | 5                            | 1            | 6            | 1,7        |
| Bacharelato Eng.Geográfica*        | 0                            | 0            | 0            | 0          |
| Licenciatura em Engenharia         | 10                           | 42           | 52           | 14,9       |
| Bacharelato em Engenharia          | 22                           | 45           | 67           | 19,2       |
| Outras                             | 65                           | 57           | 122          | 35         |
| <b>Total</b>                       | <b>183</b>                   | <b>166</b>   | <b>349</b>   | <b>100</b> |
| <b>%</b>                           | <b>52</b>                    | <b>48</b>    | <b>100</b>   |            |

VI. 4

(\*Considerámos estas categorias na medida em que conferem habilitação própria para leccionar Matemática tal como as duas anteriores)

Relativamente aos dados que este quadro fornece, alguns ressaltam.

Tendo em conta as variáveis sexo e a habilitação académica, podemos afirmar que o grupo com maior número de elementos é constituído pelos licenciados em Matemática do sexo feminino (20,3%), logo seguido do grupo de mulheres que não tem um grau académico nem na área das engenharias (19%), e do grupo de homens nas mesmas condições (16%).

Se agruparmos os professores segundo a habilitação académica em 3 grandes áreas obtemos o quadro seguinte:

| <b>Número de professores/Habilitação académica</b>             |                              |              |              |            |
|--|------------------------------|--------------|--------------|------------|
| <b>Habilitações académicas</b>                                 | <b>Número de Professores</b> |              |              |            |
|  | <b>Fem.</b>                  | <b>Masc.</b> | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
| Licenc.Bach.em Matemática. e<br>Lic.Bach em Eng.Geográfica (A) | 86                           | 22           | 108          | 30,9       |
| Licenc.Bach. em Engenharia (B)                                 | 32                           | 87           | 119          | 34,1       |
| Outras (C)   | 65                           | 57           | 122          | 35         |
| <b>Total</b>   | <b>183</b>                   | <b>166</b>   | <b>349</b>   | <b>100</b> |
| <b>%</b>   | <b>52</b>                    | <b>48</b>    | <b>100</b>   |            |

VI. 5

Segundo este quadro, dois grupos ressaltam por possuírem um maior número de elementos, sendo, respectivamente, os grupos formados por: mulheres com uma formação académica que tradicionalmente confere habilitação própria para leccionar Matemática (A); homens com uma licenciatura ou um bacharelato em Engenharia, grupo ao qual para efeitos de concurso foi concedida habilitação durante um curto período.

Um dado não menos importante diz respeito ao número de professores de Matemática que não possui qualquer grau académico, ou que, caso o possua, este não é em nenhuma das áreas que confira ou que já tenha conferido habilitação própria para esta disciplina neste nível de ensino.

Este dado ressalta não só pelo número total mas, também, através das percentagens, assim, 35% dos professores das 26 escolas que foram consideradas estão nas condições anteriormente referidas. Mas partindo dos quadros anteriores podemos elaborar dois quadros síntese:

| <b>Distribuição em função do vínculo profissional</b> |                                 |                    |
|---|---------------------------------|--------------------|
| <b>Sexo</b>   | <b>Efect.,Efect.Provisórios</b> | <b>Provisórios</b> |
| <b>Fem.</b>   | 28%                             | 24%                |
| <b>Masc.</b>  | 18%                             | 30%                |
| <b>Total</b>  | 46%                             | 54%                |

VI. 6

#### Distribuição em função da habilitação académica

| Grupos       | Feminino | Masculino | Total |
|--------------|----------|-----------|-------|
| <b>A + B</b> | 33,8%    | 31,2%     | 65%   |
| <b>C</b>     | 18,6%    | 16,3%     | 35%   |
| <b>Total</b> | 52%      | 48%       | 100%  |

VI. 7

(A, B, C - 3 grandes áreas consideradas segundo a habilitação académica)

De onde ressalta que dos 54% de professores provisórios 35%, pelo menos, não poderão ingressar no quadro dos professores efectivos, caso a legislação sobre as habilitações se mantenha.

Mas uma questão fica em aberto, que é saber se os outros professores provisórios aspiram ou não a entrar na carreira docente? E os que entraram na carreira docente vindos de outras áreas com mais reconhecimento e prestígio social, será que não esperam a sua reintegração nesse "emprego" com mais prestígio, e mais salário?

Estas são algumas das interrogações que têm estado sempre presentes ao longo da elaboração deste projecto e que têm levantado outras.

#### 4.2- Tratamento dos Dados Recolhidos pelo Inquérito 2. Algumas Conclusões.

O Inquérito 2 foi realizado com o objectivo de fornecer mais alguns dados sobre os professores em causa, isto é, como mais uma aproximação ao nosso problema e mais um passo dado no sentido de o resolver.

Este inquérito foi enviado a todos os professores de Matemática de seis escolas da Península de Setúbal, situadas nos concelhos de Almada, Setúbal, Barreiro, Montijo e Moita, que compreendem áreas urbanas e rurais. Ao todo, obtivemos respostas de 79 professores, sendo este número a maioria dos professores que constituíam o grupo de Matemática das escolas consideradas.

As questões que foram formuladas neste inquérito forneceram-nos dados em níveis completamente diferentes.

Relativamente à variável idade e sexo os dados recolhidos permitem-me apresentar o quadro seguinte:

#### Distribuição em função da idade

|              | menos 30 | [30,40[ | [40,50[ | [50,60[ | 60 ou mais | Total |
|--------------|----------|---------|---------|---------|------------|-------|
| <b>Fem.</b>  | 18       | 18      | 5       | 0       | 0          | 41    |
| <b>Masc.</b> | 9        | 16      | 9       | 2       | 2          | 38    |
| <b>Total</b> | 27       | 34      | 14      | 2       | 2          | 79    |
| <b>%</b>     | 34       | 43      | 17      | 3       | 3          | 100   |

VI. 8

Este quadro relativamente a esta população de 79 professores de Matemática, confirma alguns dados gerais, apresentados na caracterização da população do distrito de Setúbal, nomeadamente a existência de uma baixa percentagem da população com mais idade.

O quadro seguinte dá-nos o distrito de origem dos professores:

**Distribuição em função do distrito de origem**

|                    | <b>Setúbal</b> | <b>Não Setúbal</b> | <b>Ex-Colónias</b> | <b>Total</b> |
|--------------------|----------------|--------------------|--------------------|--------------|
| <b>Nº.de Prof.</b> | 24             | 46                 | 9                  | 79           |
| <b>%</b>           | 30             | 58                 | 12                 | 100          |

VI. 9

Este quadro salienta que o número de professores originários do distrito é menor do que os que não são (sensivelmente metade). É de referir que a percentagem de 30%, registada neste quadro, é inferior à percentagem de 43% que se refere à população em geral do distrito de Setúbal que ali nasceu de facto.

A diferença de 13% entre estas percentagem leva-nos a afirmar que a população originária deste distrito se deve encontrar a trabalhar noutros sectores, e que mesmo estando a trabalhar em Escolas Secundárias desempenham outra actividade que não a de professor de Matemática.

Ainda relativamente ao quadro anterior é de salientar a percentagem de 12%, no que diz respeito às pessoas vindas das ex-colónias, dado que também está de acordo com o número significativo de retornados que foi apresentado na caracterização do distrito.

Outro dado obtido através do segundo inquérito, dá-nos a relação entre o local de trabalho e o local onde o professor habita. Os resultados vão ser apresentados no quadro que se segue:

**Distribuição em função do distrito onde habita**

|            | <b>Setúbal</b>     |                      | <b>Não Setúbal</b> | <b>Total</b> |
|------------|--------------------|----------------------|--------------------|--------------|
|            | <b>Conc.Escola</b> | <b>Fora Concelho</b> |                    |              |
| <b>Nº.</b> | 54                 | 19                   | 6                  | 79           |
| <b>%</b>   | 68                 | 24                   | 8                  | 100          |

VI. 10

Este quadro não confirma alguns dados sobre os fluxos diários da população que reside nesta zona.

O quadro que vou apresentar a seguir relaciona a variável sexo com as três grandes áreas relativas à formação inicial e que em quadros anteriores designei por A, B e C. No entanto quero referir que vou incluir na classificação A, para além dos

licenciados e bacharéis os indivíduos que têm três ou mais anos de uma licenciatura de Matemática, qualquer que seja o ramo. Procederei de forma idêntica no que diz respeito à classificação B.

**Distribuição em função da formação inicial**

|                  | A  | B  | C  | Total | %   |
|------------------|----|----|----|-------|-----|
| <b>Feminino</b>  | 25 | 12 | 4  | 41    | 52  |
| <b>Masculino</b> | 5  | 28 | 5  | 38    | 48  |
| <b>Total</b>     | 30 | 40 | 9  | 79    | 100 |
| <b>%</b>         | 38 | 51 | 11 | 100   |     |

VI. 11

Comparando este quadro com os quadros 3 e 5, podemos verificar que, enquanto relativamente à variável sexo, as percentagens de professores se mantêm nas duas amostras trabalhadas - professores de 26 escolas do distrito de Setúbal e professores das seis escolas referidas, a distribuição dos professores, relativamente à formação inicial, não coincide nas mesmas amostras, o que nos leva a afirmar provisoriamente que é, talvez, no sul do distrito que a grande maioria dos professores sem habilitação se encontra.

Os três quadros seguintes relacionam a actividade docente com outras possíveis actividades que exerceu, que exerce ou que espera vir a exercer.

Neste primeiro quadro vamos cruzar três variáveis: formação inicial; sexo; actividades já exercidas pelo professor mas que, neste momento, não exerce - actividades docentes desempenhadas noutras escolas, actividades não docentes, explicações.

**Formação inicial/Actividades já exercidas**

| Formação Inicial                | A   |   | B   |    | C  |   | Total | % Rel.79 Profess. |
|---------------------------------|-----|---|-----|----|----|---|-------|-------------------|
|                                 | F   | M | F   | M  | F  | M |       |                   |
| <b>Sexo</b>                     |     |   |     |    |    |   |       |                   |
| <b>Actividades Docente</b>      | 1   | 1 | 0   | 0  | 0  | 0 | 2     | 3                 |
| <b>Actividades Não Docentes</b> | 1   | 1 | 3   | 13 | 0  | 0 | 18    | 23                |
| <b>Explicações</b>              | 16  | 2 | 6   | 11 | 0  | 0 | 35    | 44                |
| <b>Total</b>                    | 18  | 4 | 9   | 24 | 0  | 0 | 55    | 70                |
| <b>% Rel 79 Prof.</b>           | 23  | 5 | 11  | 30 | 0  | 0 | 70    |                   |
|                                 | 28% |   | 41% |    | 0% |   |       |                   |

VI. 12

Este quadro leva-nos a afirmar, relativamente a esta amostra, que são os indivíduos com formação na área de engenharia, maioritariamente os homens, que já exerceram outras actividades, incluindo as explicações.

Outro dado que se evidencia neste quadro é o de 23% dos professores de Matemática já terem exercido outra actividade fora da docência.

O quadro seguinte indica-nos os professores que, paralelamente à docência, desempenham outra actividade.

**Formação Inicial/Actividades que exercem**

| Formação Inicial         | A   |   | B   |    | C  |   | Total | %<br>Rel.79<br>Profess. |
|--------------------------|-----|---|-----|----|----|---|-------|-------------------------|
| Sexo                     | F   | M | F   | M  | F  | M |       |                         |
| Actividades Docente      | 2   | 0 | 0   | 3  | 0  | 0 | 5     | 6                       |
| Actividades Não Docentes | 1   | 1 | 1   | 12 | 0  | 0 | 15    | 19                      |
| Explicações              | 13  | 2 | 5   | 8  | 0  | 1 | 29    | 37                      |
| Total                    | 16  | 3 | 6   | 23 | 0  | 1 | 49    | 62                      |
| % Rel 79 Prof.           | 20  | 4 | 8   | 29 | 0  | 1 | 62    |                         |
|                          | 24% |   | 37% |    | 1% |   |       |                         |

VI. 13

Comparando o quadro anterior com este podemos afirmar que houve uma diminuição ligeira relativamente ao número de casos de pessoas que exerciam outro tipo de actividades e o número de pessoas que ainda as exercem neste momento. Também é de salientar que os grupos que se destacam no quadro 11, são também os que se destacam neste, sendo as percentagens sensivelmente idênticas.

Finalmente, o quadro que vamos apresentar refere-se ao tipo de actividades que os professores pensam vir a realizar nos próximos cinco anos, quer dentro do âmbito da docência quer fora - não foram aqui diferenciadas actividades do tipo das explicações.

**Formação Inicial/Actividades que pensam vir a exercer**

| Formação Inicial         | A   |   | B   |    | C   |   | Total | %<br>Rel.79<br>Profess. |
|--------------------------|-----|---|-----|----|-----|---|-------|-------------------------|
| Sexo                     | F   | M | F   | M  | F   | M |       |                         |
| Actividades Docente      | 24  | 2 | 10  | 21 | 3   | 5 | 61    | 82                      |
| Actividades Não Docentes | 0   | 0 | 1   | 3  | 0   | 0 | 4     | 5                       |
| Explicações              | 1   | 3 | 1   | 4  | 1   | 0 | 10    | 13                      |
| Total                    | 25  | 5 | 12  | 28 | 4   | 5 | 79    | 100                     |
| % Rel 79 Prof.           | 32  | 6 | 15  | 36 | 5   | 6 | 100   |                         |
|                          | 38% |   | 51% |    | 11% |   |       |                         |

VI. 14

Deste quadro é de salientar que cerca de 82% dos professores, independentemente da sua habilitação, pensam exercer apenas a sua actividade de docente e só 5% é que pensam deixar de exercê-la.

No que diz respeito ao grupo C, é também de referir que, apesar de aí estarem incluídos indivíduos que não são portadores de habilitação própria para leccionar Matemática, nenhum deles pensa deixar a actividade docente.

## 5 - Reflexão Final decorrente dos Inquéritos

Em síntese, podemos sistematizar através do quadro seguinte algumas das conclusões dos inquéritos relativamente à nossa amostra.

**Síntese dos dados obtidos pelos inquéritos**

| <b>Variáveis</b>   | <b>Conclusões a assinalar</b>   |
|--|---|
| Sexo   | O grupo de professores de Matemática do sexo feminino (52%) é ligeiramente superior ao grupo de Matemática do sexo masculino.   |
| Habilitação profissional                                       | O grupo de professores de Matemática é maioritariamente constituído por professores provisórios (54%).  |
| Habilitação académica  | Existe uma grande diversidade de habilitações académicas, o que é confirmado pelo facto do maior grupo ser constituído por professores que não têm formação nem na área de Matemática, nem na área das Engenharias (35%). |
| Habilitação académica/sexo                                     | O maior grupo é constituído por licenciadas em Matemática (20%).  |
| Habilitação profissional/sexo                                  | O maior grupo é constituído por professores provisórios do sexo masculino (30%).  |
| Formação inicial, sexo e actividades já exercidas.             | Um número significativo de professores (44%) já deu explicações.  |
| Formação inicial, sexo e actividades exercidas no momento.     | Um número significativo de professores (37%) dá explicações.  |
| Formação inicial, sexo e actividades que pensam vir a exercer. | A maioria dos professores pensa apenas exercer a função docente no futuro (82%).  |

Uma das reflexões mais importantes que decorre deste quadro, bem como do tratamento dos inquéritos, tem a ver com o facto de um número significativo de professores de Matemática não ter uma habilitação que lhe permita permanecer no ensino. A sua entrada na carreira docente está condicionada pelo mercado de trabalho nesta área e por mecanismos de controle de entrada na carreira. Este facto está relacionado com a importância que demos na revisão de literatura ao mercado de trabalho e às associações profissionais, e vai implicar que estas temáticas apareçam com relevo nas entrevistas.

Podemos, também, concluir que o grupo de Matemática é constituído por elementos com características muito diversas. Facto que nos leva a pensar se este grupo não se encontra próximo do limite desejável de processos antagónicos, a partir dos quais se verificará a sua deterioração, já que, quando isso acontece, é quase impossível a existência de normas, valores e códigos de comportamento que unam os seus elementos.

As reflexões que acabámos de referir e o quadro síntese que elaborámos reforçam alguns aspectos que, durante a revisão de literatura, considerámos importantes ter em conta para compreender a identidade profissional dos professores. São eles: mercado de trabalho; associações profissionais; normas e valores e códigos de comportamento.

Outro aspecto importante que tivemos em consideração no tratamento dos inquéritos, está relacionado com a selecção da amostra para realizar as entrevistas. Assim, por um lado, face à revisão de literatura, optámos por realizar as entrevistas em duas escolas, de modo a pôr em evidência a importância dos contextos na identidade profissional, enquanto, por outro, face à heterogeneidade dos professores de Matemática optámos por realizar 9 entrevistas a professores de ambos os sexos, efectivos e não efectivos, com habilitação própria e sem habilitação, e com diferentes habilitações académicas.

É ainda de referir que, devido ao facto de termos optado por duas escolas, as percentagens do número de professores de entrevistados relativas às variáveis que acabámos de assinalar variam em ambas as escolas e variam relativamente às obtidos pelos inquéritos. Cada escola é uma instituição singular, com uma identidade própria, com um corpo específico de professores possuidores de características próprias, mesmo relativamente à quantificação de variáveis.



**NOTAS:**

1 - Os dados apresentados foram retirados do relatório: *Península de Setúbal - Estudo Preparatório de Operação Integrada de Desenvolvimento*, elaborado pela C.E.D.R.U. em Março de 1987.

## **CAPÍTULO VII - A PROPÓSITO DAS ENTREVISTAS**

## **1- Introdução. Vantagens e Finalidades a atingir com as Entrevistas**

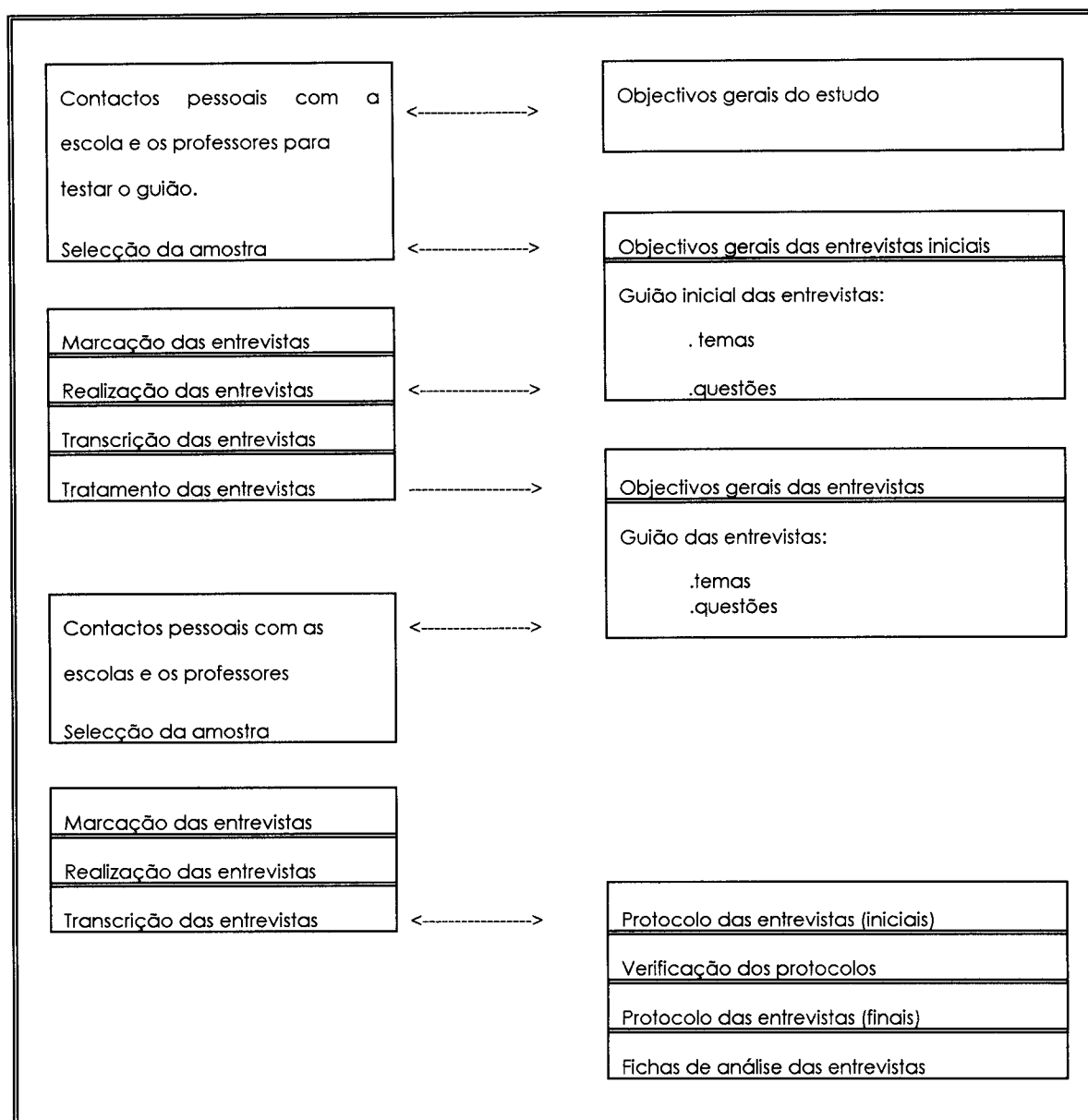
Face ao estudo que nos propusemos fazer sobre a identidade profissional dos professores de Matemática e sobre os processos de formação dessa mesma identidade, pareceu-nos pertinente a realização de entrevistas semi-estruturadas (Campenhoudt e Quivy, 1988).

Aliás, estas pareceram-nos ser os instrumentos capazes de garantir profundidade relativamente aos dados recolhidos sem perder de vista o objectivo do nosso estudo na medida em que permitem recolher interpretações e testemunhos junto dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência, nomeadamente a sua linguagem e as suas categorias mentais (Campenhoudt e Quivy, 1988). Por outras palavras, estas entrevistas parecem-nos ser os instrumentos capazes de facultar o acesso à perspectiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, porque permitem perceber o que está e o que vai na cabeça de cada um. Parte-se do pressuposto que esta perspectiva é susceptível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita (Patton, 1980). Parte-se, também, do pressuposto que não podemos observar directamente a forma como as pessoas organizam interiormente o mundo, nem quais os significados que atribuem ao que lá se passa e que, então, necessitamos de lhes fazer perguntas (Patton, 1980; Sant' Ana, 1983).

## **2- Processo Inerente à Preparação, Realização e Tratamento das Entrevistas**

O processo inerente à preparação, realização e tratamento das entrevistas vai ser explicitado pelo quadro que se segue:

## Síntese dos procedimentos de preparação e tratamento das entrevistas



VII. 1

Alguns passos indicados neste quadro vão ser, de seguida, explicitados mais concretamente, devido à sua importância.

### 3 - Selecção da Amostra

Da revisão de literatura que realizámos decorre que o contexto onde os professores actuam têm uma enorme importância. A este propósito, gostávamos de esclarecer que somos de opinião que os professores não estão no contexto e na "sociedade como se estivessem dentro de uma caixa" (Morin, 1984). São as interacções entre os professores e outros intervenientes do Sistema Educativo que

produzem o contexto onde estão inseridos, que nunca existiria se os professores não existissem. Por outras palavras, os professores contribuem para a produção do contexto onde estão inseridos, o qual, por sua vez, os produz.

Em consequência, considerámos pertinente realizar as entrevistas que nos propunhamos fazer em duas Escolas Secundárias do distrito de Setúbal, localizados zonas com características diferentes, mas que são bastante próximas fisicamente uma da outra. Aliás, é também de salientar que ambas são bastante próximas de Lisboa.

O facto de termos optado por trabalhar no distrito de Setúbal já foi esclarecido. Vamos agora fornecer mais alguns dados sobre cada uma das escolas, que por motivos de ordem prática e de modo a manter o sigilo designamos por A e B, porque esta nos parece ser uma forma de contribuir para melhor se compreender o estudo que nos propomos fazer.

### 3.1 - Caracterização das Escolas onde realizámos as Entrevistas

#### Relativamente à escola A

A escola A encontra-se numa zona que podemos considerar com características urbanas e industriais.

É uma escola onde, no ano lectivo 91/92 - ano em que realizámos as entrevistas - o grupo de professores de Matemática apresentava as seguintes características, relativamente às variáveis categoria profissional, formação académica e sexo:

| Nº Effectivos (A) |           | Nº Effect/Provisórios(A) |           | Nº Provisórios (A) |           |
|-------------------|-----------|--------------------------|-----------|--------------------|-----------|
| Feminino          | Masculino | Feminino                 | Masculino | Feminino           | Masculino |
| 4                 | 2         | 1                        | 0         | 2                  | 0         |

VII. 2

| Formação Académica (A)                      | Feminino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Licenciatura em Matemática                  | 3        | 0         |
| Bacharelato em Matemática                   | 0        | 0         |
| Engenharia Geográfica                       | 0        | 0         |
| Bacharelato em Engenharia Geográfica        | 0        | 0         |
| Engenharia (Licenciatura ou correspondente) | 1        | 0         |
| Bacharelato em Engenharia                   | 1        | 2         |
| Outras                                      | 2        | 0         |

VII. 3

### Relativamente à escola B

A escola B encontra-se numa zona fundamentalmente rural.

É uma escola onde, no ano lectivo 91/92 - ano em que realizámos as entrevistas - o grupo de professores de Matemática apresentava as seguintes características, no que se refere às variáveis categoria profissional, formação académica e sexo:

| Nº Efectivos (B) |           | Nº Efect / Provisórios(B) |           | Nº Provisórios (B) |           |
|------------------|-----------|---------------------------|-----------|--------------------|-----------|
| Feminino         | Masculino | Feminino                  | Masculino | Feminino           | Masculino |
| 6                | 2         | 0                         | 0         | 6                  | 1         |

VII. 4

| Formação Académica (B)                      | Feminino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Licenciatura em Matemática                  | 4        | 0         |
| Bacharelato em Matemática                   | 1        | 0         |
| Engenharia Geográfica                       | 0        | 0         |
| Bacharelato em Engenharia Geográfica        | 0        | 0         |
| Engenharia (Licenciatura ou correspondente) | 0        | 1         |
| Bacharelato em Engenharia                   | 1        | 1         |
| Outras                                      | 6        | 1         |

VII. 5

### Conclusão:

Da observação dos vários quadros, e tendo em conta as variáveis neles indicadas, podemos afirmar que estas escolas diferem fundamentalmente pela categoria profissional dos professores. Assim, a escola B é uma escola onde quase metade dos seus professores são provisórios, enquanto que na escola A quase todos são efectivos.

### 3.2 - Caracterização dos Professores Entrevistados

Vamos agora proceder à caracterização dos professores entrevistados para tornar mais fácil a compreensão da problemática subjacente a este estudo e a análise de conteúdo elaborada a partir das entrevistas. Para facilitar esta caracterização, mantendo o sigílio relativamente aos professores entrevistados, interessa esclarecer que aos professores da escola A fez-se corresponder um

pseudónimo que começa sempre pela letra A, enquanto que aos professores da escola B fizemos sempre corresponder um pseudónimo a começar por B.

#### Caracterização dos professores da Escola A

| Pseudónimo do professor | Idade | Nº.anos de ensino | Nº.escolas em que leccionou | Formação académica  | Formação profissional                       | Cargos  | Associações em que é sócio                       |
|-------------------------|-------|-------------------|-----------------------------|---|---|---|--|
| Aurora                  | 29    | 6                 | 2                           | Licenciatura em Matemática  | Ramo Educacional                            | Directora de turma  | --   |
| Artur                   | 37    | 9                 | 5                           | Bacharelato em Engenharia   | Profissionalização em exercício.            | Director turma; Delegado de Grupo; elemento do Centro Escolar Minerva     | --   |
| Águeda                  | 38    | 12                | 3                           | Licenciatura em Engenharia Civil  | Profissionalização em serviço               | Director turma; Delegado de Grupo; coordenadora do Centro Escolar Minerva | Associação de Professores de Matemática (A.P.M.) |
| Ana                     | 30    | 8                 | 4                           | Bacharelato em Engenharia Química, a concluir<br>Licenciatura em Matemática | A frequentar estágio na Universidade Aberta | Directora de turma  | Sindicato Professores da Grande Lisboa           |
| Alda                    | 28    | 4 (incompletos)   | 5                           | Licenciatura em Matemática (faltam 3 cadeiras)                              | Ramo Educacional (falta o estágio)          | Directora de turma  | --   |

VII. 6

#### Caracterização dos professores da Escola B

| Pseudónimo do professor | Idade | Nº.anos de ensino | Nº.escolas em que leccionou | Formação académica                           | Formação profissional         | Cargos  | Associações em que é sócio |
|-------------------------|-------|-------------------|-----------------------------|--|-------------------------------|---|----------------------------|
| Beatriz                 | 25    | 1                 | 1                           | Licenciatura Engenharia Química (a concluir) | --                            | Directora de turma  | --                         |
| Bruno                   | 32    | 10                | 2                           | Bacharelato em Engenharia de Máquinas        | Profissionalização em serviço | Director de Turma; elemento Conselho Directivo; Delegado de Grupo | --                         |
| Berta                   | 35    | 12                | 3                           | Bacharelato em Matemática                    | Profissionalização em serviço | Director de Turma; delegada de grupo                              | --                         |
| Bia                     | 36    | 13                | 7                           | Licenciatura em Matemática                   | Ramo Educacional              | Directora de turma  | --                         |

VII. 7

#### **4 - O Guião da Entrevista e a Realização das Entrevistas.**

Como já dissemos, optámos por entrevistas semi-estruturadas, isto é, por entrevistas que não são caracterizadas por um grande número de questões, nem por serem inteiramente abertas (Campenhoudt e Quivy, 1988).

No entanto, elaborámos um guião para as entrevistas a partir da revisão da literatura e dos dados dos inquéritos. Guião que foi testado numa escola junto de três professores e reformulado, dando origem ao guião final, que serviu de suporte às 9 entrevistas que realizámos em duas escolas.

Este guião foi usado de forma a permitir uma melhor utilização do tempo e de forma a garantir uma informação mais sistematizada, havendo sempre a preocupação de evitar que este tornasse a entrevista num diálogo rígido e inibidor, já que somos de opinião que na base de um estudo deste tipo e na base da utilização das entrevistas estão atitudes como a empatia, a confiança no outro e o respeito (Morin, 1984; Patton, 1980; Sant' Ana, 1983).

Neste sentido, o guião da nossa entrevista contém um conjunto de questões orientadoras, relativamente abertas, a propósito das quais era imperativo receber informação por parte dos entrevistados, mas que não necessitavam de ser colocadas, durante as entrevistas, pela ordem em que apareciam no guião, nem segundo a formulação prevista, permitindo aos entrevistados falarem na linguagem que este considerassem mais apropriada e na ordem que considerassem conveniente, sem pressões (Campenhoudt e Quivy, 1988). Da nossa parte, estivemos atentos à entrevista de modo a recentrá-la sobre os objectivos que lhe estavam subjacentes e a conduzir os entrevistados, na altura apropriada e da forma mais natural possível, para as questões que não eram abordados por estes de modo natural (Campenhoudt e Quivy, 1988).

Tivemos, contudo, algumas preocupações relativamente à formulação das questões, nomeadamente, pretendemos que estas fossem formuladas de forma a não induzir os entrevistados numa resposta, possibilitando-lhes que a encontrassem no seu repertório de respostas possíveis. Pretendemos, também, que não contivessem mais de uma ideia e que fossem o mais claras possível, através da utilização de uma linguagem próxima dos entrevistados (Patton, 1980), e ainda, sempre que viável, agrupando-as em blocos subordinados a temas/categorias que passamos a citar: valorização pessoal e profissional; valores, normas e códigos de comportamento; formação e saber; e mercado de trabalho e associações profissionais.

Tivemos, também, algumas preocupações de ordem mais prática, relativamente às questões que colocámos, mas que nos pareceram poder contribuir para criar um clima propício ao desenrolar da entrevista. Assim, iniciámos sempre as entrevistas por uma questão onde se pedia aos professores que descrevessem o seu dia a dia de trabalho. Esta opção resultou do facto das questões deste tipo



requererem um mínimo de interpretação e de memorização, sendo por isso mais fáceis de responder o que encoraja o entrevistado a fazê-lo e a sentir-se mais desinibido (Patton, 1980). Guardámos para o final as questões sobre a idade, anos de ensino e outras do tipo, como se pode ver em anexo, porque estas "maximizam aquilo que as pessoas não gostam numa entrevista" (Patton, 1980, p.211).

Ainda, associado ao processo relacional associado à elaboração das entrevistas outras etapas nos pareceram fundamentais durante a realização das mesmas. Assim, considerámos fundamental, no seu início, esclarecermos os professores sobre os objectivos e os tópicos fundamentais a abordar na entrevista, e sobre o âmbito em que esta se estava a realizar, já que pensamos que a legitimidade das entrevistas passam por este processo (Estrela, 1990).

Considerámos, também, fundamental relativamente à dinâmica relacional das entrevistas e à forma de conduzi-las que havia que evitar avaliações e julgamentos, potenciando apenas o seu uso formativo, dirigido em exclusivo ao desempenho profissional dos professores, configurado e organizado por eles próprios e onde o investigador actua como um colaborador em vez de protagonista directo (Zabalza, 1988).

De uma forma mais concreta, podemos afirmar que, neste âmbito e como já referimos, tentámos criar sempre um clima de empatia junto dos professores entrevistados (Morin, 1984; Patton, 1980; Sant' Ana, 1983), baseado na nossa opção fundamental de trabalho que se resume ao facto de não considerarmos o investigador como alguém que tem uma posição superior aos entrevistados, mas como alguém que apenas trabalha com eles (Zabalza, 1988).

## **5 - Fundamentação da Análise de Conteúdo das Entrevistas**

Depois de realizarmos as entrevistas, havia que fazer a sua análise de conteúdo. Neste sentido, começámos por uma primeira actividade que consistiu em estabelecer contacto com estes através de uma leitura «flutuante», como é referida por L. Bardin, (1977) que permitiu ter acesso a um conjunto de dados que posteriormente se foram tornando mais precisos, em função de hipóteses emergentes relacionadas com o nosso problema e em função da projecção de teorias sobre as quais incidiu a nossa revisão de literatura.

A explicitação das actividades que elaborámos para proceder à análise de conteúdo fá-la-emos de forma mais clara se lembrarmos a razão porque a vamos fazer (Bardin, 1977).

Assim, recordemos que, através da análise de conteúdo, pretendemos: mergulhar em profundidade na estrutura do pensamento dos professores sobre a sua identidade profissional e seus processos de construção; compreender,

fundamentalmente, o pensamento dos professores enquanto indivíduos em vez de nos preocuparmos com generalizações (Zabalza, 1988).

Neste sentido, e porque uma das nossas preocupações fundamentais era compreensão dos significados, isto é, o sentido que os professores dão às suas próprias vidas e ao que as rodeia pareceu-nos ser pertinente optar por uma análise qualitativa das entrevistas (Patton, 1980; Sant' Ana, 1983). Para atingir este objectivo, tivemos como principais preocupações: a organização sistémica dos dados sacrificando a expressividade destes considerados isoladamente; a argumentação e o apoio da análise de conteúdo na revisão de literatura (Zabalza, 1988), já que não existe pensamento científico sem comentário teórico (Bachelard, 1986).

Passemos, então, à explicitação dos passos associados ao processo de tratamento dos dados das entrevistas:

1º. Passo - Leitura "flutuante" das entrevistas de modo a obter um conhecimento aprofundado destas.

2º. Passo - Selecção e agrupamento da informação obtida em função de categorias e subcategorias que resultaram da revisão de literatura e dos inquéritos como podemos concluir com a ajuda do quadro seguinte:

## Síntese da revisão de literatura, Inquéritos/ Categorias e sub-categorias

| Profissão   | Identidade Profissional   | Identidade Profissional dos Professores de Matemática  | Inquéritos   | Categorias (subcategorias)   |
|---|---|--|--|--|
| <p><b>A-</b> Procura social integrada que permite usufruir rendimentos.</p> <p><b>B-</b> Mercado de trabalho.</p> <p><b>C-</b> Conjunto de saberes e saberes-fazer com um grau de sistematização que os torna de difícil acesso a indivíduos exteriores à profissão e que são adquiridos antes e no decurso da vida profissional.</p> <p><b>D-</b> Formação de longa duração que concede um diploma ou licença sem a qual não é possível exercer a profissão.</p> <p><b>E-</b> Associações profissionais com capacidade, no que diz respeito à profissão, de: definir normas de entrada; controlar o seu exercício; demarcar, perservar e alargar o campo social de actuação; defender interesses sócio-económicos e profissionais dos seus membros; salvaguardar normas éticas e deontológicas.</p> <p><b>F-</b> Valorização e reconhecimento profissional.</p> <p><b>G-</b> Autonomia e poder de auto-controle.</p> | <p><b>A*</b>- Constructo individual e colectivo, consequentemente plural, facetado e ancorado num sistema simbólico de diferenças múltiplas.</p> <p><b>B*</b>- Processo dinâmico onde desempenha um papel fundamental o mundo que rodeia os indivíduos, os contextos onde estão inseridos, as situações com que se deparam, os seus projectos, os seus sentimentos, em resumo as suas experiências de vida.</p> <p><b>C*</b>- Processo, nem sempre consciente, de questionamento e confronto com:</p> <p>a) normas, valores e códigos de comportamento que caracterizam os indivíduos enquanto elementos de um grupo profissional e que resultam do facto de um grupo se organizar em função de um fim comum;</p> <p>b) a forma como outros pares reinterpretem essas mesmas normas, valores e códigos de comportamento;</p> <p>c) normas valores e códigos de comportamento associados a outros grupos profissionais.</p> <p><b>D*</b>- Processo onde sobressai a singularidade de um indivíduo e a sua universalidade, nomeadamente pela explicitação daquilo que o diferencia dos outros e pela necessidade de partilha e comunhão de normas, valores e códigos de comportamento com outros indivíduos.</p> <p><b>E*</b> -Processo onde está presente, simultaneamente, a necessidade de mudança e de estabilização.</p> | <p><b>A**</b>- Constructo em torno da Pedagogia considerada como saber de referência dos professores.</p> <p><b>B**</b>- Constructo em torno da Matemática.</p> <p><b>C**</b>- Acto educativo /Produção de saber/Autonomia.</p> <p><b>D **</b>- Formação:</p> <p>.formação, espaço de insegurança;</p> <p>.formação processo contínuo e progressivo;</p> <p>.formação e experiência;</p> <p>.formação e alunos;</p> <p>.formação, valorização e reconhecimento profissional.</p> <p><b>E**</b>- Contributo e utilidade</p> | <p><b>A***</b>- O grupo de professores de Matemática do sexo feminino (52%) é ligeiramente superior ao grupo de Matemática do sexo masculino.</p> <p><b>B***</b>- O grupo de professores de Matemática é maioritariamente constituído por professores provisórios (54%).</p> <p><b>C***</b>- Existe uma grande diversidade de habilitações académicas, o que é confirmado pelo facto do maior grupo ser constituído por professores que não têm formação nem na área de Matemática nem na área das Engenharias (35%).</p> <p><b>D***</b>- O maior grupo é constituído por licenciadas em Matemática (20%).</p> <p><b>E***</b>- O maior grupo é constituído por professores provisórios do sexo masculino (30%).</p> <p><b>F***</b>- Um número significativo de professores (44%) já deu explicações.</p> <p><b>G***</b>- Um número significativo de professores (37%) dá explicações.</p> <p><b>H***</b>- A maioria dos professores pensa apenas exercer a função docente no futuro (82%).</p> | <p>-A identidade profissional como constructo pessoal e social.</p> <p>-A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das escolas. (o grupo de professores; as relações de trabalho; estabilidade do grupo).</p> <p>-A identidade profissional, normas valores e códigos de comportamento (como pensam os professores que os outros o julgam; o que une os professores; o que os professores pensam poder alterar).</p> <p>-A identidade profissional e a Matemática.</p> <p>-A identidade profissional como identidade primeira ou como identidade segunda</p> <p>-A identidade profissional e a formação (como se formam; quando se formam; quem forma; quais os saberes associados à formação).</p> <p>-A identidade profissional e as associações.</p> <p>-A identidade profissional o reconhecimento e valorização.</p> <p>-A identidade profissional e o Mercado de Trabalho.</p> <p>- A identidade profissional e o contributo dos professores</p> |

Assim, e em síntese: a 1ª categoria - A identidade como constructo pessoal e social - resultou dos tópicos assinalados no quadro por A\*, B\*, C\*, D\*; a 2ª categoria - A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das escolas - resultou do A\*, B\*, C\*, D\*, B\*\*\*, C\*\*\*, D\*\*\*, E\*\*\*; a 3ª categoria - A identidade profissional e normas, valores e códigos de comportamento - resultou do A, E, F, C\*, D\*, E\*; a 4ª categoria - A identidade profissional e Matemática - resultou do C, B\*\*, C\*\* D\*\*, B\*\*\*, C\*\*\*, D\*\*\*, E\*\*\*; a 5ª categoria - A identidade profissional como identidade primeira ou segunda - resultou dos tópicos anteriores e ainda dos seguintes A, B, A\*\*; a 6ª categoria - A identidade profissional e a Formação - resultou do C, D, A\*\*, B\*\*, D\*\*, C\*\*\*, D\*\*\*, E\*\*\*; a 7ª categoria - A identidade profissional e as associações - resulta fundamentalmente do tópico E; a 8ª categoria - A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização - resultam fundamentalmente do F, C\*, E\*\*; a 9ª categoria - A identidade profissional e o mercado de trabalho - resultam do A, B, B\*\*\*, C\*\*\*, D\*\*\*, E\*\*\*, F\*\*\*, G\*\*\*, H\*\*\*; finalmente a última categoria - A identidade Profissional e o contributo dos professores - resulta na sua essência do tópico E\*\*.

As categorias, e sub-categorias subjacentes, podem, também, relacionar-se com outros tópicos, no entanto, apenas assinalámos aqueles que nos pareceram estar mais directamente envolvidos.

É, ainda, importante referir que as categorias e as sub-categorias anteriores tiveram em conta as entrevistas que em nossa opinião, são documentos que valem por si.

3º. Passo - Elaboração de fichas de análise de entrevistas, de que é exemplo o quadro que se segue. Esta elaboração fez-se segundo um processo que envolveu a identificação e a hierarquização de extractos de entrevistas em função daquilo que considerámos serem as ideias relativas às categorias ou subcategorias, conseguindo-se, em consequência, agrupar a informação.

## Ficha de análise de entrevista (parcial)

**Categoria:** -Formação

**Sub-Categoria:** - Formação e processos/Como se formam os professores

Qualquer indivíduo tem associado um processo próprio de formação, onde os contextos em que está inserido desempenham um papel fundamental.

"A maior parte das coisas que eu aprendi foi à minha custa. Bem, também acho que sem a pessoa fazer um esforço não aprende nada. Mas, acho que a prática é que nos ensina, a vida é que nos amadurece e nós vamos aprendendo à nossa custa. É claro que há uma essência que vêm da nossa formação académica, pois é claro que isso nos ajuda agora, a ter outra maturidade quando pensamos nos conteúdos que vamos leccionar. Acho que a preparação académica que eu tive que me dá uma maturidade para repensar nas coisas que eu possa a vir a leccionar. Formação, para... Vá lá, pedagógica e assim, acho que, pronto, foi muito pobrezinha".

"O que acho que contribuiu mais foi, a questão de ter feito o estágio. Aí uma pessoa aprende, sempre, mais alguma coisa".

"Sei lá. Por exemplo, mesmo a maneira de elaboração de relatórios, a avaliação, as discussões que tive com a orientadora, que era a Lucinda. Tivemos bastantes reuniões a discutir isto e aquilo. Passámos por coisas que nunca tinha passado e isso, de alguma maneira, vai sempre contribuir".

"Porque a troca de experiências que podem existir nessa formação é muito importante. Porque muitas vezes é com o convívio, com a troca de ideias entre as pessoas que se produz um enriquecimento muito grande. Daí que se se proporcionar isso, não só na escola mas também ao nível de várias outras escolas, isso era muito importante".

**Sub-Categoria:** - Formação e tempo/ Quando se formam os professores

A formação é realiza-se ao longo da vida dos indivíduos, neste sentido ela é uma função permanente da evolução humana.

"Acho que era necessário uma formação sucessiva, contínua".

"Penso que, em termos de formação e pondo de lado um pouco a formação académica, as pessoas vão-se aperfeiçoando à medida que vão entrando e vão estando numa profissão. Quer dizer o professor vai-se adaptando e vai estando cada vez melhor à medida que vai leccionando".

"Penso que até nem devia haver a questão do estágio. Não sei se estou a ser muito directo nisto, mas acho que não devia haver estágio. Os professores estão no ensino, ao fim de x anos de ensino deviam passar a efectivos ou nesse tempo irem fazendo cursos de formação, irem-se actualizando, constantemente. Todos os anos haver dois ou três momentos por ano para formação". "Imaginemos que ao fim de seis anos os professores passavam a efectivos. Nesses seis anos as pessoas, em cada ano frequentavam, duas vezes em cada ano, imagine-se uma situação destas, um curso de formação sobre isto ou aquilo. Nesses seis anos de ensino se a pessoa quisesse frequentava portanto, doze módulos sobre diversos assuntos, direcção de turma, avaliações, tudo.

Passavam a efectivos e depois daí continuavam nesse ritmo, porque acho que eram muito mais motivador, porque as pessoas iam-se actualizando. Porque as pessoas dizem: «Agora, venham-se actualizando», e isso é um bocado relativo porque as pessoas não têm tempo. Era mais viável um sistema destes".

"Não tenho ilusões, num estágio a pessoa está num sufoco dois anos e depois parte do que é que a pessoa quer fazer a seguir. Se a pessoa pensa: «Pronto, acabei o estágio, encosto-me ali». Continua na mesma coisa. Mas eu não gostava de continuar assim. Tanto que não gostava que tenho interesse e falo com a Joana e com a Lucinda. E tentamos, sempre, melhorar a condição do ensino, falando uns com os outros. Na parte da questão cultural, isso, já parte mais de cada um. Eu, por exemplo, gosto muito dessa parte, e quando a gente tenta, na medida do possível, sempre se faz qualquer coisa".

"Pois é a tal história da necessidade que muitas pessoas sentem de que haja uma formação, não só inicial, mas também contínua, não é? Portanto, a pessoa está a precisar, também, de estar a aprender. Aliás as coisas vão evoluindo, é preciso aprender novas coisas e o professor acho que, acima de qualquer outro, precisa de acompanhar essa evolução. E depois, das duas uma, ou a pessoa tem iniciativa e tem interesse para, sózinha, tentar procurar e formar-se, fazer a sua própria formação ou então, se calhar, a maior parte das pessoas com tantas dificuldades que têm de trabalho, se calhar, não estão abertas a essa iniciativa, por eles próprios. Daí, eu acho que devia surgir a necessidade, mesmo, de uma formação contínua mais organizada".

**Sub-Categoria:** - Formação e intervenientes/Quem forma os professores

A identidade é um processo localizado no âmago dum indivíduo e, também, no núcleo central da cultura colectiva. A formação é um espaço privilegiado na construção da identidade profissional, na medida em que ela deve proporcionar um espaço de diálogo com outros pares.

"O que aprendi e aprendo, e falo por mim e por toda a gente, a grande maioria do que o professor aprende, aprende por prática própria e pelo tempo. Depois parte mais da vontade de uns, menos da de outros e a pessoa vai evoluindo mais ou menos".

"(...) aprendo com eles e eles sentem-se mais à vontade e cria-se um espaço na aula de diálogo e uma maneira de estar aberta".

"(...) sei que aprendo coisas com eles, a maneira de explicar as coisas eu aprendo com eles, tenho aprendido imensas coisas com os meus alunos porque eles dizem: «Professora se explicasse assim se calhar até era melhor». E a pessoa no outro dia já explica por um método novo, porque aprendeu aquele método e porque eles se calhar assim aprendem melhor. Isso é fundamental para eles e fundamental para nós".

"Isso é um processo, porque felizmente, penso eu, que ninguém nos ensina a dar aulas, e nós chegamos aqui e muitas vezes damos cabeçadas atrás de cabeçadas porque não sabemos dá-las da melhor maneira. Eu penso que no primeiro ano que dei aulas fui uma terrível professora, a consciência que eu tenho é que dei os conteúdos todos mal, que as minhas relações com os alunos foram todas erradas, porque eu não estava... Ninguém me tinha dito como é que eu havia de dar as aulas da melhor maneira.

Portanto eu quando cheguei aqui saí da faculdade, e não, a gente não sabe como é que há-de dar as aulas, e isso só ao longo, também não é pelo estágio que a pessoa adquire isso, isso só ao longo dos anos".

"Eu sei que muitas das coisas que eu sou neste momento lhe devo a ela, ela foi fantástica na formação das pessoas, e eu, lá está, com o complemento do meu trabalho, com os meus colegas...".

"Os testes que eram sempre feitos em conjunto, de eu ir assistir às aulas dela, de ver determinadas coisas: «Olha isto realmente não era assim». Porque a pessoa quando trabalha em formação e quando não há luta pela nota - isso também é muito importante - quando as pessoas realmente estão lá para aprender. Acho que isso é muito importante".

**Sub-Categoria:** - Formação e saberes/Quais os saberes associados à formação.

À identidade profissional está associada um conjunto de saberes autónomo, consequentemente a formação ganha ênfase na medida em que pode e deve ser um espaço privilegiado para os professores se apropriarem e produzirem esse saber.

"Penso que a formação devia de ser mais prática".

"Não tão teórica. Isso não. Porque é muito bonito dizer-se determinadas coisas mas quando se vão aplicar na prática, muitas vezes, não é nada como se diz em teoria".

"Coisas de facto que nos ajudem na prática e na realidade. Temos de ser objectivos, não andamos aqui a ver... Nem a coleccionar coisas, não é? Não andamos aqui nem a fazer colecção de actividades e de acções, nem andamos aqui na vida, a ver passar as coisas. Precisamos de facto de nos integrarmos, mas precisamos de ser objectivos e precisamos que de facto essas acções nos ajudem na prática, no trabalho concreto que nós temos de fazer".

"Eu acho que devia haver formação mesmo sobre Matemática, porque acho que há aí muito professor de Matemática que sabe muito pouco".

"A nível dos conhecimentos há uma enorme falha".

"Eu acho que além de aprofundar os conhecimentos científicos, não sei? Assim métodos de ensino, Psicologia até para para saber um bocado lidar com os alunos e saber o que é que se há-de esperar e saber às vezes o que é que determinadas reacções querem dizer e saber interpretá-las. Acho que isso é muito importante. E acho que, aí não sei, quem entra aqui para a escola, de início, não sabe nada disso".

"(...) alertar para um aspecto muito importante é o tipo de relacionamento, portanto, e pensar num aluno como... pensar numa turma, não como um conjunto de cabecinhas todas iguais que estão ali para aprender, mas sim que cada um deles é diferente, não é? Cada um deles é diferente e há que tentar, primeiro de tudo, chegar próximo deles, não é? O mais possível. E é aí, então, que na sala a prática é diferente, porque eles são muitos e nós chegamos ao fim do 1º período e, se calhar, conhecemos bem, bem quer dizer nunca chegamos a conhecer nenhum, não é? Mas, pelo menos, alguns, alguns vamos conhecendo e chegamos ao fim do ano e conhecemos melhor alguns. Mas, de qualquer das maneiras, eu acho que isso é muito importante, pronto, o relacionamento que uma pessoa tem com cada um, eles têm muita influência também na aprendizagem, no fundo. Uma coisa influencia a outra".

4º. Passo - A organização e análise dos dados: a compilação dos dados foi feita tendo em conta o objectivo principal deste estudo, que é contribuir para compreender a identidade profissional dos professores de Matemática do Ensino

Secundário. Tratou-se, fundamentalmente, de evidenciar ao longo das várias entrevistas aquilo que permite pôr em relevo a identidade profissional como processo singular e universal ancorado num sistema de referências múltiplas que se vai desenrolando ao longo da vida do professor em contextos diversificados.

Pretendemos, também, realizar a análise dos dados através de um processo empírico mas distinto da mera especulação, da pura interpretação e reflexão do investigador; um processo que estuda qualidades ou entidades qualitativas e pretende estudá-las num contexto; um processo onde a objectividade muitas vezes aparece como uma ilusão já que se pretendem conhecer essencialmente processos subjectivos e onde se dá pouca importância a protocolos estandardizados de investigação; um processo onde o método deve, fundamentalmente, ser utilizado de forma criativa e de forma adequada a cada situação, daí que diversificássemos técnicas e que fosse necessário justificá-los (Zabalza, 1988). Só assim podemos ter acesso à versão que os professores têm da sua própria actuação, perspectiva do actor, e aos significados que lhe atribuem e não nos limitarmos às descrições que estes fazem (Zabalza, 1988).

## **6 - Análise de Conteúdo das Entrevistas**

### **6.1- Introdução**

Como acabámos de salientar, a análise de conteúdo vai ser organizada não só em função da revisão de literatura mas também das entrevistas que realizámos, na medida em que tentámos ter em conta a ênfase que os professores deram a alguns temas.

Assim, a análise de conteúdo vai ser elaborada segundo as seguintes categorias: A identidade profissional como constructo pessoal e social; A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das escolas; A identidade profissional e normas, valores e códigos de comportamento; A identidade profissional e a Matemática; A identidade profissional como identidade primeira ou segunda; A identidade profissional e a formação; A identidade profissional e as associações; A identidade profissional, reconhecimento e valorização; A identidade profissional e o mercado de trabalho; A identidade profissional e o contributo dos professores.

### **6.2 - A Identidade Profissional como Constructo Pessoal e Social**

Cada indivíduo é um ser singular que desempenha de forma própria a sua actividade em função de condicionantes exteriores que não o reduzem a um objecto já que ele é sempre um agente social que pode influenciar o contexto a que



pertence e o quadro das suas condições da sua existência (Ferrarotti, 1988; Lesne, 1977).

A identidade profissional de um indivíduo é, em consequência, um processo singular e dinâmico onde o mundo que nos rodeia, os contextos onde vivemos, as situações com que nos deparamos, os nossos projectos, os nossos sentimentos, em suma as nossas experiências de vida desempenham um papel fundamental (Dominicé, 1988). Um processo onde é possível reconhecer um pólo individual e um pólo social (Erikson, 1976; Nuttin, 1965) e onde sobressai, simultaneamente, a singularidade de um indivíduo e sua universalidade.

Por isso, a identidade profissional do professor de Matemática é um constructo pessoal e social, e este, tal como outro indivíduo qualquer, influencia e é influenciado pelo contexto em que está inserido, nomeadamente pela escola onde trabalha, pelo grupo de professores a que pertence e pelos seus alunos.

Por isso, a identidade profissional do professor está associada a um processo que se desenrola ao longo do tempo e que deve potencializar a capacidade que qualquer indivíduo tem de aprender durante a sua vida (Huberman, 1989; Lesne, 1984; Pineau, 1986), porque, como refere um dos professores entrevistados, *"(...) apesar de cada um ter a sua maneira própria de ensinar, não quer dizer que não se procurem outras que até podem ser melhores que as nossas"* (Bruno, p.161).

Assim, considerámos ser pertinente começar por evidenciar a forma como os professores são sensíveis a esta problemática, sem a pretendemos esgotar, porque este é um dos objectivos principais da análise de conteúdo, o que implica que ao longo dela vai ser nosso intuito tornar claro que a identidade tem um pólo pessoal e um pólo social, nomeadamente pelo modo como cada um descreve a sua actividade e se posiciona face à sua profissão.

Por isso, vamos referir apenas alguns casos onde mais claramente os professores manifestaram ser sensíveis à existência de um pólo pessoal e de um pólo social.

Começaremos, por salientar o que um dos professores entrevistados nos disse a propósito do diálogo aberto que costuma manter com os seus alunos na sala de aula. Este professor admite que, apesar de o fazer e de o considerar vantagoso, tem algumas reservas relativamente às possíveis vantagens se for utilizado por outros.

*"Mas, também tenho uma certa reserva. Sei que alguns colegas não têm esses diálogos com os alunos. Eu falo por mim pela minha maneira de ser e maneira de estar na sala. No meu caso concreto provooco mesmo esse tipo de diálogo porque acho que nos beneficia a todos, a mim também"* (Artur, p.48).

Outra aspecto que põe em evidência que a identidade de um indivíduo, e em consequência de um professor de Matemática, tem um pólo pessoal e um pólo individual está relacionado com o facto da identidade se construir através de um processo de questionamento onde os indivíduos se vão comparando com os outros (Erikson, 1976).

Este processo de questionamento transparece de forma muito clara na entrevista de uma das professoras.

*"Ponho muitas dúvidas, ponho muitas dúvidas. Estou, constantemente, a questionar e, isso eu já disse para trás, sou uma pessoa muito pouco fria, qualquer coisa me perturba" (Alda, p.126).*

Esta professora, que começou a leccionar à cinco anos, para exemplificar que questiona tudo, refere o processo de atribuição das classificações aos alunos, nas reuniões dos finais de período. Um processo onde ela se vai apropriando das relações sociais que estabelece no contexto onde está inserida, interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio da sua actividade desestruturante-estruturante (Ferrarotti, 1988).

*"As notas que eu vou dar, estou, sempre, a questioná-las. Eu não sou uma pessoa fria. Eu estou, ali, numa reunião a dar notas e incomoda-me se está bem dado aquele dois ou se não está? Se aquele quatro, se calhar não devia ser cinco, ou não? Eu não devia ser assim. Uma pessoa tem de começar a ganhar calo. E o problema é que estas coisas aconteceram-me no primeiro ano e eu pensei que: «Ah! Tudo bem, isto é o princípio». Mas não, passou-se no futuro. Passou-se ontem numa reunião. Estou a ver que isto é... Tem a ver com a minha maneira de ser e não pode ser assim. Tinha de ser mais fria. Então, eu vejo as pessoas que estão todas descontraídas e era assim que eu queria ser" (Alda, p.127).*

É de salientar, a partir do que esta professora acabou de afirmar, que ela própria reconhece duas fases na sua carreira. Uma primeira fase que coincide com a entrada na carreira e onde manifesta algumas indicisões e preocupações relativamente ao desempenho da sua actividade, mas que não foram angustiantes. Outra fase de questionamento na qual se considera encontrar actualmente (Huberman, 1989) e onde sobressai que o pólo pessoal e o pólo social associados à identidade são indissociáveis.

No entanto, a sensibilidade dos professores ao pólo social não se manifesta sempre como resultado de um processo de questionamento. Por vezes, os professores sentem que a sua acção é directamente influenciada por quem os rodeia, nomeadamente pelos alunos.

A propósito do que acabámos de dizer vejamos o que nos diz um professor quando se refere ao seu trabalho com os alunos.

*"A própria reacção deles pode levar-nos e leva-nos sempre a tomar algumas atitudes, não é? E isso pode ser aproveitado para lhes ensinarmos outro tipo de coisas" (Águeda, p.70).*

### **6.3 - A identidade Profissional e o Grupo de Professores de Matemática das Escolas**

Das entrevistas que realizámos ressaltou que o grupo de professores de Matemática, de cada uma das escolas, é um ponto de referência importante para cada professor, e que de alguma forma ele tem influência na identidade profissional dos entrevistados, nomeadamente pelo tipo de trabalho que estes realizam em conjunto.

Por exemplo, e como poderemos ver de forma mais detalhada na análise de conteúdo que vamos fazer, na escola A, três dos cinco professores entrevistados reconhecem que trabalham em conjunto, apesar desse trabalho ser feito muitas vezes informalmente e entre pessoas que se conhecem há já alguns anos. Reconhecem, também que esse trabalho é muito vantagoso. É de salientar que na escola A a maioria dos professores de Matemática é efectivo.

Na escola B, onde cerca de metade dos professores de Matemática são provisórios, os professores entrevistados reconhecem a utilidade de um trabalho em comum, mas fundamentalmente lamentam-se por não conseguirem efectuá-lo.

No entanto, para melhor compreendermos a influência sobre os professores do local onde estão a trabalhar, e vice-versa, para melhor percebermos a influência que os professores têm neste, optámos por desdobrar este ponto em dois. Assim, em primeiro lugar, analisaremos o que se passa na escola A, para de seguida analisarmos o que acontece na escola B.

Por sua vez, cada um destes pontos desdobrar-se-á noutros dois: as relações de trabalho e a estabilidade dos professores nas respectivas escolas

#### **6.3.1 - As Relações de Trabalho entre os Professores da Escola A**

A análise das relações dentro de um grupo, bem como a forma como este se organiza é crucial para se perceber a identidade dos indivíduos que o constituem, já que estes têm naturalmente a necessidade de pertencer a um grupo, de onde não esperam um simples reconhecimento das suas capacidades, mas onde desejam ser respeitados, úteis e contribuir para alcançar os objectivos a que o grupo se propõe, sentimentos que ao serem satisfeitos fazem com que os indivíduos cooperem naturalmente com os outros membros do grupo para atingir esses mesmos objectivos (Ortsman, 1984).

É por isso que resolvemos estudar mais detalhadamente as relações entre os professores das escolas, começando pela escola A e o grupo de professores de Matemática a que pertencem.

Para tal, vamos começar pela transcrição do professor Artur, que no momento desta entrevista era Delegado de Grupo, quando este se refere ao trabalho que realiza em conjunto com outros colegas.

*"Actividades, com outros colegas, desde que vim para esta escola sempre tenho tido. Com a Joana Silva quando temos os mesmos anos, pensamos os testes, a grelha, pensamos a grelha. Se pomos esta ou aquela pergunta, se o teste é grande ou pequeno. Com a Lucinda Pires, trabalho também nesse sentido, mas estamos mais virados para a parte cultural, nomeadamente para a realização do «Rally Pappen», que temos sempre realizado os dois nesta escola" (Artur, p.47).*

Da afirmação anterior sobressai que este professor é bastante sensível ao facto de que pertencer a um grupo, neste caso o grupo de professores de Matemática, pressupõe sempre um mínimo de comunicação, isto é, pressupõe sempre trocas entre os elementos desse grupo (Cornaton, 1979; Morin, 1987).

Este professor salienta, também, que normalmente trabalha com os professores que conhece há muito tempo porque existem relações mais profundas entre eles, o que permite ao professor saber a quem se dirigir quando este quer desenvolver uma determinada actividade .

*" (...) sei lá se as pessoas se conhecem há três, quatro ou cinco anos é natural que tenham muito mais confiança" (Artur, p.63).*

*"E já se sabe quando se quer determinadas coisa, já se sabe com quem é que se há-de ir ter, porque já se sabe que esse é mais aberto a isto, ou àquilo" (Artur, p.64).*

É de realçar que a comunicação que estabelece com outros colegas é na base de comunicações não formais e essencialmente com colegas com quem tem alguma afinidade há já alguns anos. Esta sua atitude do professor Artur, através da qual ele ultrapassa a comunicação formal, permite que exista no desempenho da actividade um aumento de comunicação, na medida em que ele não privilegia apenas as reuniões de grupo, os conselhos pedagógicos ou as circulares, e este aumento de comunicação contribui para que ele e o grupo a que pertence se tornem sistemas mais flexíveis, empreendedores e com o sentido da oportunidade (Morin, 1978).

Outra professora que privilegia a comunicação informal, diz-nos a propósito de trabalhar com outros colegas em pequenos grupos.

*"Há duas ou três pessoas que costumam trabalhar em conjunto para preparar aulas, testes, discutir determinadas estratégias. Isso sim e isso é muito produtivo também, não é? Isso de facto existe" (Águeda, p.73).*

Uma outra professora da escola A refere, ainda, relativamente ao seu trabalho informal com outros colegas:

*"Sim, há trocas informais do material que nós vamos fazendo, vamos produzindo" (Aurora, p.24).*

*"Sim, informalmente. Nós até, inclusivamente, trocamos ideias: «Olha, pus este exercício», pontos de vista da matéria, às vezes, até coisas engraçadas: «Olha eu vou dar esta matéria assim, pensa lá se tu achas que está bem ou se vais seguir outra*

*via». E damos assim uma troca de impressões: «Amanhã, não te esqueças que me tens de dar uma resposta». Até é mesmo assim e pronto" (Aurora, p.24).*

Esta professora reconhece, também, que habitualmente trabalha com pessoas com quem tem uma relação estreita.

Reconhece, ainda, que muitas vezes são factores de ordem familiar que influenciam a sua actividade, nomeadamente a sua disponibilidade para realizar trabalho com outros colegas.

*"Às vezes até combinamos: «Eh pá, devíamos preparar estas aulas em conjunto». Só que depois: «Tu hoje não podes. Amanhã não posso eu. Eu hoje tenho o miúdo doente. Amanhã tem outra colega o filho doente». Então acabamos por... Às vezes até são colegas com quem temos uma relação estreita, como por exemplo, eu tenho cá na escola uma moça que foi minha colega de curso e é madrinha da minha filha. Nós temos uma relação muito estreita, mas muitas vezes passamos montes de tempo que não vamos a casa uma da outra, apesar de eu morar aqui e de ela morar quase ao pé, mas... Devido às nossas vidas familiares e profissionais, é mais fácil, às vezes, nós arranjarmos uma horazinha em casa do que nos dispormos a sair. Já temos de ter as coisas organizadas de outra maneira, e às vezes acho que é triste não trabalharmos mais em conjunto, mas de qualquer modo uma faz uma ficha e dá à outra. Eu faço um teste e no intervalo: «Olha vê lá isso, eu agora vou dar esta aula, depois no fim, no outro intervalo, dá-me a tua opinião, vê lá se podes dar uma vista de olhos» (Aurora, p.24).*

Ora é de salientar que os três professores - Artur, Águeda e Aurora -, que referimos atrás e que trabalham em pequenos grupos, são professores efectivos da escola A e encontram-se, há já alguns anos, nesta escola. É de salientar também que este tipo de relações de trabalho entre os elementos de um grupo aproxima-se de uma liderança liberal. O líder pode não coincidir com o Delegado de Grupo, já que cada elemento do grupo dispõe de autoridade e o papel de líder é desempenhado por todos os elementos do grupo, conforme estejam, ou não, em situação de prestar informações sobre um determinado assunto (Cornaton, 1979). O líder, ou os líderes são na sua essência informais, sendo o contexto propício para que estes desempenhem um papel mais de peritos do que de dirigentes, actuando apenas quando solicitados e limitando-se, normalmente, a prestar informações.

É, ainda, de referir que as outras duas professoras, desta escola, que foram entrevistadas, afirmam não realizar qualquer tipo de trabalho em comum com outros professores.

Assim, uma delas afirma, paralelamente a não trabalhar em conjunto com outros professores, ser sua intenção deixar o ensino porque entre outras coisas quer passar por uma experiência onde o possa fazer. Assim, refere, relativamente, ao trabalho na escola:

*"Não tenho o hábito de trabalhar em conjunto com outros professores" (Ana, p.86).*

*Para mais tarde salientar o que espera encontrar num futuro trabalho numa empresa:*

*"(...) tentar um trabalho mais em grupo, mais do que, aqui, é possível. Porque nunca consegui, aqui, fazer um trabalho em conjunto. Acho que numa empresa há mesmo esse trabalho em equipa" (Ana, p.98).*

É de salientar, contudo, que esta professora destaca o facto de ter boas relações com os seus colegas, sendo esse é um dos motivos que a faz sentir-se bem naquela escola.

*"Eu acho que aqui o que há é só mesmo o contacto com os alunos. Aliás, é só o motivo porque estou no ensino é porque gosto dos miúdos, acho piada aos miúdos, e gosto do relacionamento com os meus colegas. Portanto, sinto-me bem aqui na escola. De resto. O resto das condições acho que é tudo contra" (Ana, p.90).*

O facto desta professora não pertencer ao grupo de professores efectivos desta escola parece contribuir para que a interacção entre ela e o resto do grupo se traduza através de um processo favorável à simplificação das relações entre ela e os restantes elementos do grupo, nesta situação. Podemos afirmar que a complexificação e deterioração do grupo de professores de Matemática, considerado como sistema, não está em vantagem (Lerbet, 1984).

No entanto, outra situação que é de realçar, por ser a favor da simplificação e uniformização do grupo de professores de Matemática, é a da professora Alda, colocada sistematicamente em mini-concurso. Situação que, como ela nos diz, não permite que o professor se integre no grupo.

*" (...) um professor, integrado desta maneira, nem transmite nada, pouco aprende, também, e pouco apoio tem" (Alda, p.119).*

A falta de ligações informais com outros professores desta escola, fundamentalmente nestes casos, devia fazer com que as estruturas formais dessem o apoio a esta professora. No entanto, tal é difícil de acontecer porque:

*" (...) uma pessoa se chega passado dois, três meses, pronto, é integrado num grupo onde as coisas mais ou menos já estão decididas, em que já se fala pouco sobre... Digamos, também, sinceramente, que em termos de reuniões pouco se fala aí de problemas. Pelo menos é essa a experiência que eu tenho. Normalmente o que é que são as reuniões de grupo? São burocracias, papéis, informações do Conselho Pedagógico. O tempo gasta-se nisso, é normal. As pessoas não têm muito tempo, também, para disponibilizarem mais duas ou três horas para ficar a falar de outras coisas" (Alda, p.119).*

Neste sentido, a professora Alda tem poucas oportunidades para estabelecer relações de trabalho com os colegas. A sua situação é propícia para que diminua o seu envolvimento pessoal no trabalho (Sainsaulieu, 1988).

Outro aspecto importante relativo à escola A e que gostávamos de referir tem a ver com a distribuição de horários, e reflecte, de alguma maneira, que a existência de relações de trabalho cordiais coexiste com formas de organização do grupo mais democráticas.

Assim, e apesar de para alguns professores poder ser muito importante dar o complementar, nesta escola é norma a leccionação destes níveis ser feita por rotatividade. É neste sentido, que depois de ter tido complementares nos primeiros anos em que estes começaram a ser leccionados nesta escola, uma das professoras afirma:

*"Há bocado disse que todos queremos complementares, e apesar de ser um bocadinho duro uma pessoa ter de abdicar, uma pessoa tem de compreender. Este ano não tenho, o ano passado também não tive. Espero que para o ano tenha. Tenho de ter paciência. Quando chega a altura de escolher complementares são «sete cães a um osso»" (Aurora, p.31).*

*"Mas há que esperar pela minha vez. A primeira vez que os complementares vieram para esta escola eu fiquei com eles. Dei o primeiro ano em que houve 10º e o primeiro ano em que houve 11º. Agora tenho de compreender que os outros também têm direito apesar de estar na lista de espera porque assim que houver oportunidade eu quero logo" (Aurora, p.32).*

Esta atitude parece-nos ser próxima do que anteriormente considerámos dever ser a moral entre os elementos de um grupo, compatível com a moral individual, onde cada pessoa deve ser verdadeira consigo própria, porque é necessário que cada um consiga definir os seus próprios valores objectivos, o seu estilo de vida para que, ao mesmo tempo, consiga aceitar e respeitar os outros (Rosnay, 1977). Assim, a professora Aurora não tenta manter uma «atitude de fachada» (Rogers, 1985) e admite frontalmente que quer ter complementar e que quando é a altura de escolher os níveis são «sete cães a um osso». No entanto isso não é motivo para não compreender que os seus colegas também queiram leccionar esses anos e que têm esse direito. As boas relações de trabalho não eliminam tensões e conflitos, pelo contrário elas permitem resolver problemas inerentes a esses conflitos e tensões (Ortsman, 1984).

### **6.3.2 - A Estabilidade do Grupo de Professores de Matemática na Escola A**

O facto das professores trabalharem preferencialmente com colegas com quem têm uma relação estável está, em consequência, relacionado com a estabilidade do grupo de professores de Matemática dessa escola. Assim, porque o grupo de professores de Matemática é um grupo onde existe uma grande falta de docentes e porque os professores disseram considerar muito produtivo o trabalho com outros colegas, reconhecendo a socialização como um processo importante na

sua formação (Lesne, 1984) e, conseqüentemente, na construção da sua identidade, pareceu-nos pertinente elaborar uma análise mais detalhada do modo como os professores encaram a estabilidade do grupo de Matemática.

Assim, é de notar, em primeiro lugar, que nesta escola o grupo de professores é bastante estável.

*"Aqui na escola, no grupo de Matemática, aí há três anos a esta parte (...) só há dois colegas que são sem ser efectivos e que entram de novo todos os anos. O resto do grupo mantém-se estável" (Artur, p.62).*

É de notar também que essa estabilidade tem propiciado um trabalho em colaboração com outros colegas porque é possível à maioria dos professores conhecerem-se e desenvolverem todo um tipo de relacionamento que favorece a produção de trabalho em comum. Aliás, e a este propósito, gostávamos de transcrever o que nos diz o professor Artur quando se referiu a algumas das vantagens resultantes da estabilidade do grupo e que favorecem o trabalho em comum.

*"(...) as pessoas começam a conhecer-se melhor e o relacionamento entre os colegas é melhor. Não é que as pessoas se dêem mal. Mas, sei lá se as pessoas se conhecem há três, quatro, ou cinco anos é natural que tenham muito mais confiança" (Artur p.64).*

Ora, é importante referir que os professores desta escola não reconhecem apenas a estabilidade de um grupo como algo de vantajoso. A entrada de novos elementos apresenta-se-lhes como podendo ter algumas vantagens, o que vai de encontro à ideia de que: um grupo só existe na medida em que lhe estejam associados processos contrários de ordem e de desordem, de deterioração e de desenvolvimento; o que é fonte de ordem ou de desordem para um determinado grupo, pode não o ser para outros (Atlan, 1979; Durand, 1979; Lerbet, 1984; Morin, 1984).

É neste sentido que uma das professoras afirma relativamente à estabilidade de um grupo, isto é, ao movimento de entrada e saída de professores no grupo:

*"Penso que pode ter os dois aspectos. Pode ser positivo, pode ser negativo. Analisando, segundo a perspectiva desta escola, penso que não é... Pode ser encarado como pouco positivo na medida em que o nosso grupo é relativamente estável. Normalmente só há uma ou duas vagas. São normalmente para professores que entram tardiamente e que são colocados tardiamente não... Nunca, talvez, se integrem muito no grupo porque só estão nesse ano e no ano seguinte já não estão" (Águeda, p.78).*

*"Entram já mais tarde. Portanto o grupo não ganhará muito com isso (...) Mas também poderá ser positivo noutros casos. Se o grupo variar, mas de outra forma, não é? Poderá ser útil, muito positivo as pessoas podem trazer novas ideias" (Águeda, p.78).*



É também neste sentido que a professora Alda afirma ser preciso: *"dar novidade às coisas, se não, às tantas, cai-se naquele conformismo, na rotina de sempre. As mesmas conversas, não há coisas novas"* (Alda, p.119).

À partida, não existem apenas vantagens no facto de um grupo ter sistematicamente os mesmos elementos, nem existem apenas desvantagens na entrada de elementos novos. Isso depende, ao fim e ao cabo, das condições em que a integração destes é realizada, como referiu a professora Águeda. Assim, parece-nos pertinente debruçarmo-nos sobre as condições em que muitas vezes é feita a entrada destes novos elementos.

*"Na primeira reunião não nos vimos, na segunda reunião também não os encontramos. Depois, as pessoas têm um horário da parte da tarde, normalmente ficavam aqueles que sobram, e eu estou de manhã, não me cruzo com elas e é raro encontrarmo-nos. De maneira que essas pessoas entram e saem do grupo, quase sem nós darmos por elas. Se falamos com elas é porque têm os mesmos anos que nós e nós temos que planificar em conjunto. Se não temos anos comuns com essas pessoas, acabamos por nem sequer as vermos"* (Aurora, p.39).

Os professores que entram de novo não estão em interacção dinâmica com os que estão colocados há mais tempo na escola. O conjunto de professores de Matemática não vai funcionar como um grupo, pelo menos para alguns professores, já que não é um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizado em função de um fim (Rosnay, 1977). Aliás, este facto é reconhecido pela professora Aurora:

*"Isto para o ensino acaba por ser mau, porque não funcionamos como grupo. É um grupo que não é grupo. Faz-se parte do grupo só que não trabalhamos em grupo"* (Aurora, p.39).

Consequentemente não é fácil os professores desenvolverem identidades sociais em torno de sentimentos positivos como o sentimento de pertença, de unicidade, de partilha de pensamentos e de afecto, através do contacto de outros pares, dum sólido trabalho social e da participação num grupo significativo de cultura (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985), pelo contrário, torna-se difícil a adesão ao grupo de professores de Matemática em torno de normas, valores e códigos de comportamento.

Porém, e apesar dos professores reconhecerem algumas desvantagens no que diz respeito à posição instável de alguns colegas, na prática, a falta de professores de Matemática não é sentida de forma muito acentuada nesta escola. No entanto, ela é sentida de forma particular por uma das professoras que foi colocada tardiamente nesta escola, o que, aliás, lhe tem acontecido todos os anos relativamente a outras escolas. Vejamos o que ela nos diz sobre a adesão e a disponibilidade dos professores para diferentes tarefas no âmbito da sua profissão, tendo por base a sua experiência, relacionada com a falta de professores de

Matemática e o seu percurso por diferentes escolas onde tem sido colocada tardiamente.

*"Uma maior adesão vai revelar mais trabalho, mais disponibilidade de tempo, vai, pronto. (Alda, p.120).*

*"Eu o ano passado estive numa escola no centro de Almada e, então, notei que isto tem muito a ver com a rotatividade do grupo de Matemática. Há escolas em que, normalmente, fixos estão dois ou três professores e o resto é móvel" (Alda, p.120).*

*"Ora não pode haver um trabalho contínuo, mesmo que as pessoas saibam, à partida, que estão de passagem. Ora, as pessoas já chegam tarde, já têm de se esforçar, porque lhe faltam aulas. As pessoas, à partida portanto, sentem que... Não chegam com tempo, nem vão ter tempo em frente para poderem investir e para poder, pronto, fazer algo de mais diferente. Acho que isso é um factor muito importante. Mesmo, às vezes, em termos de reuniões de grupo em que se propõe, em que há sérias propostas para actividades por escola e ouve-se: «Então o grupo de Matemática?» Então, mas no grupo de Matemática, eu para o ano, já não estou cá e aquele também não. Somos dois que vamos ficar responsáveis. Quer dizer é tudo muito provisório, é tudo muito provisório em termos da Matemática, é isso mesmo que eu acho" (Alda, p.121).*

As situações descritas por esta professora, elucidam a falta de condições para que muitos professores de Matemática possam trabalhar como um grupo de professores.

A falta de professores de Matemática não permite a certos professores, que passam apenas durante alguns meses numa escola, desenvolverem a sua identidade profissional em torno de normas, valores e códigos de comportamento comuns ao grupo profissional dos professores, já que nem sequer existem condições para que estes trabalhem minimamente com outros colegas da mesma disciplina com quem, pelo menos a nível legal, têm de realizar trabalho em comum, nomeadamente as reuniões de grupo onde estão previstas algumas tarefas como a planificação.

A falta de condições para surgir um trabalho dos professores unidos em função de um fim a atingir em torno de normas, valores e códigos de comportamento, faz com que muitas vezes seja impossível os professores de Matemática distinguirem-se e confrontarem-se com elementos de outros grupos profissionais (Zarca, 1988).

No 1º grupo de professores do Ensino Secundário, é possível encontrar elementos que não considerem que lhe pertencem, podendo a sua ligação ao grupo ser caracterizada por uma quase ausência de adesão a normas, valores e códigos de comportamento, em torno dos quais devia desenvolver-se a sua identidade profissional.

Este facto é encarado, também, de forma muito crítica pela professora Alda:

*"Vemos muito o professor de Matemática que dá aulas para completar... Qualquer coisa, nomeadamente o ordenado. Há casos em que há o senhor (...) Que vem dar aulas, para fazer mais um extrazinho, ali à noite. Tentam preencher os horários à noite e não têm interesse, não têm propriamente interesse naquilo que estão a fazer, nem podem ter. Eu acho que é uma das razões para que o ensino da Matemática esteja assim, é pena" (Alda, p.117).*

São pessoas para quem a Pedagogia, isto é "a mais valia" que devia unir os professores e distingui-los de outros profissionais (Nóvoa, 1991) tem pouco interesse comparada com o mundo de interesses em que vivem, e que é tão diferente do dos professores. Como refere a professora Alda, ao fim e ao cabo:

*"(...) muita gente com interesses muito diversos, é uma população muito diversa" (Alda, p.118).*

### **6.3.3 - As Relações de Trabalho entre os Professores da Escola B**

A identidade profissional de um indivíduo sofre a influência dos contextos que este frequenta (Erikson, 1976; Ferrarotti, 1988; Kitzinger, 1989). Assim, e como já referimos anteriormente, uma das formas de contribuir para a compreensão da identidade profissional dos professores é através do estudo das relações entre estes (Salaman, 1986).

Já o fizemos relativamente à escola A e vamos de seguida fazê-lo no que se refere à escola B. E, apesar de não querermos fazer comparações abusivas, não podemos deixar de referir que enquanto na escola A foi possível encontrar professores que trabalhavam em pequenos grupos, com outros professores, nesta escola, nenhum dos professores referiu que tal acontecesse. Assim, vejamos no caso dos professores da escola B, o que estes nos dizem, relativamente a este aspecto:

*"Não, não há trabalho em conjunto. Cada um faz individualmente as suas tarefas" (Beatriz, p.133).*

*"A planificação, faço-a sózinha. De ano para ano, penso, que a vou melhorando nalguns aspectos. Se calhar, até vou piorando noutros, mas é aquilo que eu penso que é melhor para eles" (Bia, p.193).*

*"Não é muito habitual, na nossa escola, as pessoas trabalharem muito em grupo, e debaterem as questões e o programa, em conjunto. Nesta escola há o hábito de trabalhar em termos individuais porque as coisas estão um bocado diversificadas. Quer dizer, os professores efectivos desta escola são 50% e os outros 50% são provisórios. Os provisórios estão «encostados» ao unificado, os efectivos estão «encostados» ao complementar e, depois, as pessoas, mais ou menos, trabalham individualmente. Não há um acompanhamento. Uma vez é porque não*

*pode um, outra vez não pode o outro. Não há um espírito de grupo aqui nesta escola. Em termos de trabalho, trabalha-se individualmente" (Bruno, p.150).*

Nesta escola, o facto de cerca de 50% dos professores serem provisórios e estarem de passagem contribui para que dificilmente os professores trabalhem uns com os outros, facilitando que a sua identidade profissional se desenvolva através de um processo onde praticamente não estão presentes o questionamento e o confronto com outros professores (Erikson, 1976).

Não é possível a estes professores aumentar as suas experiências de grupo em amplitude e em complexidade, sendo diminutas as interacções entre as suas características pessoais e as sucessivas oportunidades de aprendizagem social, o que não propicia o desenvolvimento de atitudes e sistemas de normas, valores e códigos de comportamento associados aos professores, que, por sua vez, deviam desempenhar um papel importante na forma de filiação grupal que um indivíduo deseja (Glen, 1983).

A quase ausência de normas, valores e códigos de comportamento vai dificultar que estes professores se distingam enquanto grupo profissional de professores, não sendo de estranhar que para alguns professores o «grupo» de Matemática não funcione como um grupo, isto é, não seja um conjunto de elementos em interacção dinâmica, organizado em função de um fim (Rosnay, 1977). Não é, também, de estranhar que nestas condições a liderança do 1º grupo desta escola se apresente como problemática e discutível, assim como as reuniões deste grupo.

*"As reuniões de grupo existem, mas o que é as reuniões de grupo? É, é a troca... Eu nunca aprendi nada nas reuniões de grupo, a não ser quando há um grupo de estágio. Geralmente, quando há um grupo de estágio fazem uma acção de formação para os colegas e, então, aí a gente aprende qualquer coisa. De resto as reuniões de grupo o que é que são? São informações sobre o Conselho Pedagógico, é a planificação que, para mim, não é planificação nenhuma. Dizer que eu demoro dez aulas a dar uma matéria para mim isto não é planificar, é dizer apenas um controle do tempo" (Bia, p.198)*

*"Acho que a função de Delegado da actividade de grupo é muito importante e, nesta escola, não funciona. Não sei se tens essa ideia, mas aqui isto não funciona. Aqui, o grupo de Matemática nunca faz nada. Não há orientação, não há um trabalho, vamos lá a ver... De interligação de vários professores de vários níveis. O que funciona melhor é o 12º. E porquê? Porque somos só três. Portanto, já trabalhamos aqui há muitos anos. Somos todas efectivas e, portanto, falamos, mas, nem sequer, fazemos, propriamente reuniões. Fazemos a planificação e, depois, nós trocamos impressões e conseguimos andar, sempre a par. Enquanto que, eu sei... Ainda ontem tive reunião de grupo e eu até tive que fazer a acta de reunião. Noto que vai um para um lado, que vai outro para outro, um vai num sítio, o outro vai*

noutro. O grau de dificuldade dos pontos é muito diferente, é muito díspar. Enquanto que, eu na minha opinião acho que as pessoas devem fazer os pontos iguais, devem fazê-los com o mesmo grau de dificuldade" (Berta, p.172).

Também, da última transcrição sobressai que, nesta escola, o trabalho em comum entre os professores resulta de um conhecimento de há já alguns anos e de trocas informais entre eles.

Mas, não são apenas os professores efectivos desta escola que leccionam 12ºano que privilegiam os contactos informais. Vejamos o que nos diz uma jovem professora que começou a dar aulas o ano passado, nesta escola.

"Normalmente trabalho sózinha. Eu tenho uma colega minha, colega minha de curso, e por acaso, o ano passado, nós juntávamo-nos e preparávamos as aulas. Ela preparava um bocado de um ano, eu, de outro. Trocávamos, pronto, trocávamos ideias, mesmo a nível de testes" (Beatriz, p.132).

"Sim. Mas este ano, também, não temos tanto tempo, e não estamos juntas tanta vez, não é? O ano passado ainda nos encontrávamos na Faculdade. Este ano encontramos-nos pouco e, quando nos encontramos é só para o projecto. De maneira que não tratamos nada de aulas" (Beatriz, p.132-133).

No entanto, é de referir que esta professora não esperava grande apoio ao entrar na actividade de professora.

"Não estava à espera que me ajudassem mas, também, que não me fechassem a porta, se eu precisasse" (Beatriz, p.137).

"Aqui a escola tem muito bom ambiente. Sempre que preciso de alguma opinião, estão disponíveis. Mesmo o ano passado para dar notas, eu não tinha muita experiência do que se devia dar no 1º período, ou no 2º, por causa do 2, 2, 3 e de... Essas confusões todas. E eu pedi opinião. Pedi opinião às pessoas mais experientes e elas davam-me" (Beatriz, p.138).

É ainda de referir que esta professora, paralelamente ao facto de não esperar grande apoio ao entrar na actividade docente, manifesta a sua pouca disponibilidade para investir em tarefas do grupo. Assim, diz-nos:

"Mais ou menos quem faz as coisas, portanto, é o Delegado, não é? O ano passado havia um Delegado. Este ano é outro, mas são, mais ou menos, os professores efectivos. E, mais ou menos, todo o funcionamento a nível, por exemplo das Olimpíadas e tudo, é a nível dos professores efectivos. Eles, também, pedem aos provisórios para participar, mas uma pessoa ou porque não tem tempo, porque, geralmente, os professores provisórios que estão aqui são trabalhadores/estudantes e portanto não têm tempo. Todo o tempo que têm é, para em casa, prepararem exercícios e aulas. E eles próprios, também, têm o próprio estudo deles e, assim, não podem dedicar-se tanto à escola e ao grupo" (Beatriz, p.144).

#### 6.3.4 - A Estabilidade do Grupo de Professores de Matemática na Escola B

O facto de um grande número de professores desta escola não ser efectivo vai ter influência na identidade profissional dos seus professores e vai ser vivenciado de forma diferente pelos professores.

Assim, a professora Beatriz diz-nos considerar que no caso concreto da sua escola a entrada de professores novos tem aspectos positivos e negativos.

*"Talvez seja positivo por um aspecto. Vêm pessoas novas, têm ideias novas que trazem de outras escolas, uma vez que andam sempre a saltar de escola em escola. Trazem ideias novas. Também é bom, digamos, para renovar, digamos a dinâmica de grupo" (Beatriz, 145).*

*"Por outro lado, penso que eles não podem ter uma dedicação exclusiva, uma vez que não estão vinculados à escola e à profissão como está um professor efectivo. Portanto, a dedicação em relação ao grupo não é tanta, porque têm outra actividade, que é a escola deles, ou outro emprego" (Beatriz, p.147).*

Mas, é o facto de muitos dos professores não poderem ter disponibilidade para se dedicar à sua actividade de professor de Matemática e de simultaneamente terem interesses muito diferentes dos que unem os professores que faz com que de facto, muitas vezes, a passagem de alguns elementos pela actividade docente seja pouco propícia à vitalidade de grupo de professores de Matemática em certas escolas e que seja facilitado o aparecimento de uma identidade profissional em torno de normas, valores e códigos de comportamento exteriores à escola.

Este facto é assinalado de forma pertinente por alguns professores desta escola:

Assim, o professor Bruno, diz-nos relativamente à passagem sistemática de professores de Matemática por esta escola.

*"Penso que é extremamente negativo. Extremamente negativo, não só para as pessoas da escola mas, principalmente, para os alunos. Toda a gente sabe que a maior parte das pessoas, nessa situação, são estudantes. Sendo estudantes, necessitam... Não estão só ligadas a isto e isso implica muitas faltas. Implica que... Implica muitas faltas e implica que os alunos não consigam estar a 100% ligados... Não consigam estar 100% ligados à disciplina. Por exemplo, neste momento, aqui na escola, há um caso extremamente grave: uma professora que foi colocada no mini-concurso e que, neste momento, a uma turma, até agora, deu dez aulas. Portanto, nós estamos quase no fim do 1º período e ela tem dez aulas dadas. Agora, vai casar-se. Vai-se casar neste fim de semana e, até ao Natal, não dá mais aulas. Num período inteiro, numa turma do complementar, ter dado dez aulas é grave. Ora, isto acontece dado o facto da nossa escola ser uma das que tem 50% de professores provisórios, colocados em mini-concurso. Isto faz com que se tenha este tipo de problemas e os prejudicados são os alunos. E o que é que se tenta aqui fazer na escola? Tenta-se colocar, no complementar, os professores efectivos e os alunos do*

unificado ficam com os outros que já se sabe que faltam mais. Mas, depois, quando estes chegarem ao complementar, há um grande problema e os alunos dizem: «Mas a gente não deu isto, nunca falámos nisto». Penso que é muito mau até para o próprio professor, que está aqui e que, depois, não consegue mostrar resultados. Porque todos os professores gostam de chegar ao fim do ano e passar os seus alunos. Passar os alunos com os alunos a saber. A saber, não é só passar por passar. Não é pelo facto do Ministério dizer que temos muito insucesso escolar que vamos dizer: «Para diminuir o insucesso escolar, olha sabe fazer 2+2, sabe que 2+2 é igual a 4, então, vamos passá-lo». Acho que não se pode entrar neste limite. E, então, para combater isto... Acho que... Que, uma das grandes causas de insucesso escolar, em termos da Matemática, penso que é isso, é devido ao facto da maior parte dos professores ser provisório e a maior parte dá 50% das aulas e as outras não são dadas" (Bruno, pp.163-164).

Não é de estranhar que o insucesso esteja associado ao ensino da Matemática e que uma das razões apontadas para justificá-lo seja a constituição do grupo de professores, com a inerente instabilidade do corpo docente e as consequências que daí advêm quer ao nível do investimento pessoal dos professores quer ao nível do investimento institucional. Neste sentido, não é, novamente, de estranhar que uma outra professora desta escola nos diga:

"Contribui extremamente para um insucesso. Contribui muito para o insucesso. Porque, tu repara: «Quem são os professores de Matemática que andam aqui a "flutuar"»? Na maior parte dos casos, são os alunos dali de cima da Universidade que, para ganharem umas «coroas», vêm aqui dar aulas. Portanto, eles não vivem para o ensino. Isto é uma maneira de angariarem uns tostões, até porque eles são muito mal pagos, os desgraçados ganham 60 ou 70 contos. Isto não é dinheiro, é quase um insulto" (Berta, p.185).

"Então não é um insulto? Se a mulher a dias me ganha a 600\$00 à hora. O professor... Como é que pode ser? Isto não contribui, de maneira nenhuma, para dignificar a nossa profissão. Agora, eles estão-se, com licença, «burrifando», eles fazem o mínimo dos mínimos ou despacham porque, isto de ser professor não lhe chamarei sacerdócio, mas é preciso a gente gostar. Porque se não se gostar, a coisa nunca vai funcionar. E a maior parte das pessoas que está no ensino é porque não arranjou emprego noutras áreas, porque isto até é mal pago. Eu, por acaso, tenho muita sorte, estou numa profissão que gosto, porque adoro a miudagem. Porque se não gostasse de miúdos digo-te" (Berta pp.185-186).

A intervenção desta professora chama a atenção para algo de muito importante: o facto de que não vai haver dedicação a uma profissão se não houver o reconhecimento e valorização social dessa mesma profissão, nomeadamente a nível monetário. O que implica que qualquer identidade profissional é

profundamente política relativamente às suas origens e às suas implicações (Kitzinger, 1989).

A remuneração é, aliás, motivo para que "o grupo de professores de Matemática seja o ponto de passagem para outros empregos" (Bia, p.214) e para que, dificilmente, existam condições de trabalho no grupo de professores da Matemática. Ao fim e ao cabo, contribui de forma prejudicial para a actividade docente.

*"É prejudicial, é evidente que há um trabalho que não se pode realizar porque as pessoas estão sempre mudar... Se quiserem até ficam na escola... Os professores que entram... Mas geralmente não, é um ponto de passagem para um emprego lá fora, porque as pessoas, só os de Matemática e mesmo assim... Só alguns ficam na escola. Tem de se gostar disto para se ficar no ensino, porque a nível profissional, lá fora, somos muito melhor remunerados do que se estivermos a dar aulas. Então, eu não sei como é que se vai solucionar o facto de termos poucos professores. Penso que isto é um ciclo vicioso em que se está a cair. Cada vez há menos licenciados em Matemática a saírem porque cada vez estão mais mal preparados. E isto vai rodando e cada vez pior. Não sei como é que se consegue resolver a situação"* (Bia, p.209).

Um círculo vicioso em que se caiu, porque existe uma doença crónica e universal que consiste na incapacidade de vários extractos da sociedade e da comunidade educacional reconhecerem a necessidade que existe em se encarar de forma séria o ensino da Matemática (Kilpatrick, Wilson, 1983). No entanto, isto não quer dizer que os professores de Matemática tenham de ser mais valorizados que os outros professores, pelo contrário a valorização destes professores passa pela profissão docente se tornar mais atractiva (Kilpatrick e Wilson, 1983) o que facilita a fixação dos professores em torno de uma identidade que ultrapassa a disciplina que leccionam, em torno de normas e valores comuns aos professores (Nóvoa, 1991).

Assim, evitar-se-iam situações como a que a seguir se descreve que tem a ver com a identidade profissional dos professores daquela escola, mas tem, também, a ver com a falta de professores de Matemática que faz com que os horários do complementar sejam preenchidos pelos professores efectivos desta escola, enquanto os do unificado ficam, de uma maneira geral, para os últimos professores que chegam ali, que têm menos formação e menos experiência que os outros.

*"Pronto, tem-se apenas menos experiência e às vezes esses professores que entram até na terceira fase, são pessoas que ainda andam a estudar e que têm mais índice de faltas. Portanto... Eu penso que esses professores que querem só os complementares - são os anos que ficam logo preenchidos são os complementares - se esses professores, um ano, se empenhassem, a sério mesmo, em ficar com os sétimos, oitavos e os nonos talvez a imagem do professor, pelo menos em relação aos alunos, em relação aos colegas talvez não, mas a imagem dos professores de*



*Matemática ou pelo menos a disciplina talvez fosse mais valorizada. Continuamos a ter o 7º, o 8º e o 9º sempre muito mal tratados, sempre a serem leccionados por professores colocados muito tardiamente a terem mais nível de absentismo. O que é que acontece? Acontece que os miúdos estão cada vez mais mal preparados e, depois, é evidente, há um grande insucesso. Verifica-se aqui na escola, e nas outras escolas onde eu tenho andado, que os professores não querem, pura e simplesmente aturar os miúdos mais pequenos. Então vão para os anos terminais. Ora, nos anos terminais, aquilo que eles deviam saber, aprenderam no 7º, aprenderam no 8º e aprenderam no 9º. Acho que é importante eles terem professores bem preparados e competentes a nível do 7º, 8º e 9º" (Bia, p.203).*

A falta de professores de Matemática vai reflectir-se grandemente na preparação dos alunos. Tal facilita a concepção de que não é possível a qualquer pessoa instruída transformar-se automaticamente em professor (Garcia, 1988), o que justifica considerar, associada à profissão docente, uma formação de longa duração, com a consequente valorização profissional (Nóvoa, 1987).

É importante referir que não estão em causa as vantagens de novos elementos, mas sim a existência de elementos no grupo que desempenham a sua actividade à volta de identidades formadas em torno de outras profissões (Benner, 1990), o que faz com que, muitas vezes, os professores não fiquem um número de anos suficiente para adquirirem experiência e formação profissional. Assim, não é de estranhar que uma das professoras entrevistadas nos diga:

*"Eu não quero dizer que os colegas todos que entraram sejam maus professores. Não está em causa isso. Não é isso que eu estou a dizer, mas, muitas vezes, acontece que determinados professores têm muito menos experiência do que aqueles que já estão à muito mais anos a dar aulas. Isso reflecte-se na preparação dos alunos. É evidente que nós, às vezes, ficamos com alunos que não nos sabem quanto é que é «-1-2» e muitas vezes não é por culpa deles" (Bia, p.204).*

#### **6.4 - A Identidade Profissional e Normas, Valores e Códigos de Comportamento**

A identidade de um professor de Matemática, como a de qualquer indivíduo, é um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental. Um processo pelo qual este se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com a tipologia que é significativa para eles, enquanto ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se apercebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (Erikson, 1976).

Mas, todo este processo permite que as características pessoais dos professores de Matemática e as sucessivas oportunidades de aprendizagem social se combinem para desenvolver normas, valores e códigos de comportamento que desempenham

um papel importante já que permitem, por um lado desenvolver formas de filiação ao grupo profissional dos professores, e, por outro, distinguir e confrontar os professores com elementos de outros grupos profissionais (Glen, 1983; Zarca, 1988).

É de realçar que todo este processo de construção de um espírito e de uma estratégia comum em torno de normas, valores e códigos de comportamento associado à actividade de professor não se faz sem conflitos, já que numerosas tendências éticas, ideológicas e políticas se manifestam entre estes (Nóvoa, 1987).

#### **6.4.1 - Como pensam os Professores que os Outros os julgam**

As normas, os valores e os códigos de comportamento que os professores de Matemática consideram que lhes estão associadas, resultam do modo como se apercebem que os outros os julgam (Erikson, 1976), como acabámos de referir. Por isso, parece-nos pertinente tentar compreender o que alguns professores pensam que os outros pensam deles, nomeadamente o que os alunos pensam:

*"Para já, penso que na ideia dos alunos é um chato. O professor de Matemática é um chato, vem para aí para chatear. Eles não gostam nada de Matemática. Principalmente a ideia que tenho é essa" (Artur, p.58).*

*"Olha, a maior parte dos miúdos quando sabem que eu sou professora de Matemática dizem: «Bah! Que horror», e a partir daí fico com o meu rótulo. Depois eu também acho que isto é uma questão de educação e lá vamos nós à família" (Aurora, p.31).*

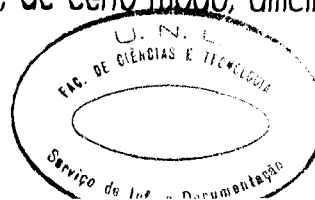
*"Eu acho que não é por ser professora de Matemática. Já falei da questão de às vezes eles nos rotularem «as bruxinhas más» porque somos de Matemática. Mas eu acho que isso está um bocadinho melhor (...) Os miúdos até estão a ver a Matemática com melhores olhos. Não sei se é impressão minha..." (Aurora, p.32).*

*"Mas, para a grande maioria, é aquela disciplina de que não se gosta e o professor, como não podia deixar de ser, o professor que ensina Matemática é aquele professor de quem os alunos não gostam, normalmente" (Águeda, p.75).*

*"Eu penso que, hoje em dia, isso talvez esteja a ser um pouco abolido. Mas o professor de Matemática ainda tem aquela conotação do «papão», do «mau», por ser... É a disciplina odiada pelos alunos, normalmente, salvo algumas excepções, não é? E ainda bem que existem" (Águeda, p.75).*

*"Aliás, quando digo a alguém que sou professora de Matemática, as pessoas soltam, sempre, uma exclamação, porque têm na cabeça ainda aquela ideia: «Ah, a Matemática é aquela disciplina», «Ah, nunca percebi nada de Matemática», «Ah, não sei nada de Matemática. Isso deve ser uma coisa horrorosa" (Águeda, p.75-76).*

*"Por outro lado, também, o professor de Matemática tem outro problema que é o pavor que os alunos têm da Matemática, e do professor de Matemática. Essa também é uma das características que nós temos e é, de certo modo, difícil tirar*



*essa ideia dos miúdos que o professor de Matemática não é nenhum «bicho». Porque eles associam muitas vezes o professor de Matemática à Matemática e, para eles, é quase que um pesadelo. Penso que isso tem que ser ultrapassado, a gente tem de conseguir. Nós, os professores de Matemática, temos que conseguir dar a volta por cima e pôr os miúdos a gostar de Matemática" (Berta, p.180).*

Esta imagem, extremamente negativa, que aparece associada à Matemática, vai influenciar a actuação do professor, porque como qualquer indivíduo ele é influenciado pelo contexto onde está inserido e pela forma como pensa que o julgam. Foi neste sentido que a professora Berta considerou que uma das tarefas do professor de Matemática é conseguir a adesão dos alunos a esta disciplina, tarefa que no caso de outras disciplinas não se apresentará como prioritária, já que a elas não está associada uma imagem negativa.

É, também, neste sentido, que a professora Beatriz considera que, muitas vezes, os professores de Matemática são levados a uma actuação diferente da de outros professores, como se pode inferir da transcrição seguinte:

*"Eu acho que, à partida, é professor de Matemática! «Bé. Bé, já temos Matemática». Talvez, não tanto pelo professor. Talvez o professor, depois, tenha de tomar atitudes que, por exemplo, o professor de Inglês não precisa de tomar, e muito menos o de Educação Física. É lógico que não posso estar a comparar um professor de Educação Física a um de Matemática. Mas, também, depende muito dos alunos que o professor vai encontrar pela frente, porque se o professor tiver uma turma boa, não é? Pronto, o professor de Matemática pode ter um comportamento como tem o de Educação Física. Pode ter tempo para brincar com eles, pode ter tempo para dialogar, não precisa de estar sempre a chamar a atenção, a ralhar, porque eles próprios são cativados, gostam da disciplina. Agora, quando os alunos só gostam de Educação Física e não gostam de Matemática, o professor tem o triplo do trabalho e não pode ter o comportamento que tem o de Educação Física, é lógico. Portanto, isso depende. E o comportamento do professor não pode ser definido, no geral, depende dos alunos que tem. Essencialmente, dos alunos que tem e se ele tem de mudar o comportamento é uma maneira de reagir" (Beatriz, p.139).*

*"Eles chegam à aula e dizem: «Ah! Isto é Matemática, isto são equações do 7º ano! Não se esforce porque eu sempre tive 1 a Matemática" (Beatriz, 139).*

Sem querermos fazer generalizações abusivas, somos levados a admitir que as normas, valores e códigos de comportamento que os professores de Matemática associam a eles próprios têm um carácter bastante negativo.

#### 6.4.2 - O que une Professores

No entanto, paralelamente a algumas especificidades associadas ao professor de Matemática, foi possível identificar a necessidade de partilha de valores, normas e códigos de comportamento associados ao grupo de professores em geral, o que, aliás, está em concordância com o facto da identidade profissional ser um processo onde, simultaneamente, sobressai a singularidade e a universalidade dos indivíduos que desempenham uma determinada actividade, nomeadamente pela explicitação daquilo que os diferencia dos seus pares mas também pela explicitação daquilo que os une (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985; Cornaton, 1979; Zarca, 1988;).

É neste sentido que alguns dos professores entrevistados afirmam:

*" Eu penso que era igualzinha se fosse professora de Português. Tenho a impressão que era igual" (Bia, p.200).*

*"Acho que isso códigos e normas (...) não existem associados de forma particular ao professor de Matemática, mas a todos os professores" (Ana, p.91).*

*"Penso que os professores são todos iguais (...) Penso eu que antigamente se pensava um bocado que ser professor de Matemática era ser indivíduo maluco (...) Esta noção já não existe. É uma pessoa normal, é uma pessoa igual às outras. Não é uma questão de mais capacidade ou menos capacidade, parte é do gosto da pessoa. A pessoa gosta daquilo, vira-se para aquilo e dedica-se àquilo como outra pessoa se dedica a outra coisa qualquer" (Bruno, p.158).*

Assim, e no seguimento do que temos vindo a referir foi possível encontrar professores que identificaram normas valores e códigos de comportamento que consideram deverem unir todos os professores.

Para o professor Bruno, a actividade do docente é, na sua essência, a de dinamizador da comunicação (Ferry, 1985). O que consegue pôr em prática, caso seja uma pessoa flexível.

*"(...) o professor não pode deixar que a aula seja uma grande «bagunça», como a gente sabe que existe, como não pode ser uma pessoa, ali: «Quero, posso e mando», e estar ali... «A ferro e fogo»" (Bruno, p.157).*

*"Bom, o professor tem que ser uma pessoa flexível" (Bruno, p.157).*

Flexibilidade que permite que o professor se situe sistematicamente face aos alunos, ao saber e à instituição através de um esforço que este tem de fazer sobre ele próprio para se ajustar ao seu papel (Ferry, 1985).

*" Penso que é importante, em termos de professor, conseguir descer aos miúdos de 12 anos, de 16 e conseguir dar aulas à noite para pessoas que têm 30 ou 40 anos. São etapas diferentes. Inclusive, no 1º ano que dei aulas tive miúdos de 12 anos que tinham saído do ciclo para o 7º ano de escolaridade e pessoas, à noite, que tinham 30 ou 40 anos, que foram para a escola porque queriam aprender mais e queriam subir na vida. São dois tipos totalmente diferentes de pessoas e duas maneiras de*

*estar na aula. Eu tinha de dar um tipo de aula para uns e outra para outros" (Bruno, p.158).*

Este professor assume que a sua função não é apenas a de alguém que detem um saber disciplinar, nomeadamente ao nível da Matemática. O que aliás é reforçado através do que a seguir transcrevemos:

*"Às vezes oiço alunos dizerem: «Fala, fala e não entendemos nada» ou «A gente não percebe nada». Quer dizer, há pessoas que têm muitos conhecimentos, querem transmiti-los mas os alunos não «apanham», porque não conseguem transmiti-los segundo a capacidade dos alunos" (Bruno, p.157).*

De resto, o facto do professor ser alguém que tem de privilegiar a relação com os alunos, transparece no que outra professora nos diz:

*"Ao professor, à priori, associo educação. Educado. Mais ou menos tolerante. Mais ou menos tolerante. «Nem tanto ao mar, nem tanto à terra». Tem de ser assim um professor. Não se pode deixar fazer tudo mas, também, não se pode reprimir tudo" (Beatriz, p.138).*

Mas, o facto da actividade docente ser uma profissão de alto risco onde os professores são obrigados a confrontarem-se "quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma grande crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem valorizada" (Nóvoa, 1991), também sobressai quando uma das professoras entrevistadas aponta o «stress» como sendo algo que, neste momento, está associado à profissão de professor.

*"Acho que a profissão de professor (...) apesar de se ter um horário pequeno, é uma profissão com um bocado de «stress», pelo menos em certas alturas do ano. Ou por certos problemas que surgem com alunos ou por qualquer coisa acho que é uma profissão com «stress» onde se vêem pessoas nervosas" (Ana, p.102).*

*"É uma profissão muito desgastante aqui no Secundário (...) e agora ainda está pior. Porque as pessoas não têm aquela história do ano sabático, que é uma coisa que há nas Faculdades. Por exemplo, um professor da Universidade tem direito ao fim de «x» anos, ao ano sabático que é para se actualizar, e só estudar e/ou até fazer outra coisa... Pronto, só estudar. E aqui também, não temos isso. Acho que isso era uma coisa óptima. Um ano para as pessoas se actualizarem" (Ana, p.102-103).*

#### **6.4.3 - O que os Professores pensam poder alterar**

Se por um lado é válido que um grupo profissional deve ter associado um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento (Nóvoa, 1987), por outro lado, também, é válido que um grupo profissional é um sistema vivo e, em consequência, flexível, sendo sempre possível identificar algumas normas, valores e códigos de comportamentos associados a esse grupo, que são questionados por

elementos do próprio grupo e podem e devem ser alteradas (Glen, 1983; Lerbet, 1984; Morin, 1984; Rosnay, 1977).

Assim, através das entrevistas que realizámos, foi possível identificar normas, valores e códigos de comportamento associados aos professores de Matemática e, também, a vontade de alterar algumas no sentido de ajudar a valorização desta actividade.

Desta forma, os professores assumem ser possível alterar o contexto onde trabalham, isto é, assumem poder ser intervenientes activos na construção da sua actividade profissional, apresentando alternativas àquilo que consideram estar associado ao comportamento do professor (Lesne, 1984).

Neste sentido, a professora Bia, que tinha referido como sendo um dos comportamentos dos professores de Matemática o facto destes escolherem, preferencialmente, os horários com turmas do complementar, considera ser fundamental alterar este comportamento caso se queira alterar a imagem do professor de Matemática.

*"Um exemplo do que me revolta e talvez mudasse a imagem do professor de Matemática é que nunca querem ficar com as turmas do unificado. Eu acho que isso, também, é muito importante. Por isso, penso que há mais insucesso e que há mais aversão - porque o insucesso, também, está muito relacionado com a aversão que os miúdos têm - se no fundo têm um mau professor um ano é evidente que é muito difícil no ano a seguir eles continuarem a ser bons alunos. Portanto haverá muitos alunos que não vão aguentar" (Bia, p.203).*

Esta professora esclarece logo de seguida que não considera os professores no início de carreira os piores. No entanto, os outros professores têm, pelo menos, mais experiência.

*"(...) os professores que já estão há mais tempo na escola (...) têm muito mais experiência. Podem não ser melhores. Eu não digo que as pessoas que entram numa escola pela primeira vez são os piores professores" (Bia, p.203).*

Mas, outras alterações parecem dever ser feitas para que a imagem do professor seja mais positiva, nomeadamente ao nível dos programas que se leccionam.

*"Podíamos alterar programas, o modo de os dar. Para já, acho que o programa é muito extenso. Querem que a gente dê muita coisa" (Beatriz, p.140).*

Mas, ainda parece ser possível alterar a imagem do professor de Matemática através de alterações programáticas, nomeadamente através da inclusão no seu ensino de aplicações desta ciência que possibilitem aos alunos avaliar da sua utilidade.

*"(...) a Matemática é muito teórica e eles não veem para que é que aquilo serve, não. Pronto, qualquer coisa que eles pudessem aplicar à realidade. É preciso a Matemática para fazer isto, para fazer aquilo. Sei lá, trabalhos, gráficos para eles...*

*Qualquer coisa assim, que os fizesse começar a ver que podiam aplicar, que a Matemática era precisa para qualquer coisa, porque eles acham que aqueles x, aqueles y não servem para nada" (Beatriz, p.141).*

*"Talvez eles comessem a ver que afinal sempre se aplica, sempre é interessante" (Beatriz, p.141).*

## **6.5 - A Identidade Profissional e a Matemática**

A imagem fundamentalmente negativa, associada ao professor de Matemática coexiste com vários modos de conceber a Matemática, que consideramos pertinente analisar, já que estes estão subjacentes à actividade do professor e influenciam a sua forma de actuar, embora nem sempre de forma consciente.

Neste aspecto, tal como em pontos anteriores, foi possível encontrar professores com perspectivas diferentes, relativamente à Matemática.

Por exemplo, para uma das professoras entrevistadas, a Matemática é fundamentalmente vista como uma ciência rigorosa, ligada à objectividade e com grande importância (Davis e Hersh, 1988; Burton, 1989).

*"Penso que o professor de Matemática é dos que tem uma maior possibilidade de ser justo na avaliação que faz de cada aluno. Isto, porque ou o problema está certo ou não está certo. Não dá margem para interpretações ambíguas. Se nós estabelecermos muito bem que até aquele ponto damos uma determinada interpretação, enquanto que para aquela determinada parte leva aquela cotação. Acho que nós conseguimos ser muito mais rigorosos do que, por exemplo, um professor de Filosofia" (Berta, p.179).*

Paralelamente ao rigor, a professora Berta associa à Matemática um papel importante que decorre do facto de tudo na vida estar dependente da Matemática.

*"Tudo na vida está dependente da Matemática. É a Medicina. Inclusivamente em cursos de Letras, faz falta a Matemática com a questão da lógica. Portanto, tem mesmo de passar aos miúdos e temos que os levar a encarar a Matemática doutra maneira porque, senão, coitados dos miúdos. Com a aversão que a maior parte tem, eles nunca vão ser nada na vida. Eles vão, muitas vezes para cursos de Letras para fugir à Matemática no 10º. Acho que passa por nós conseguir motivá-los para que passem a gostar" (Berta, p.180).*

No entanto, o rigor da Matemática não é motivo para que a professora Berta menospreze a sua actividade de professora, encarada como uma profissão de relação (Canário, 1989).

*"Também considero muito importante o relacionamento com os miúdos. Um bom relacionamento acho que é meio caminho andado para o aproveitamento. Se não tivermos uma boa relação com eles está tudo estragado. Se os miúdos não estiverem à vontade para pôr questões e para levantar problemas a coisa não pode*

*funcionar bem. Este, também, é um aspecto em que eu invisto um bocado. Falo com eles, estou sempre acessível para falar com os pais, inclusivé, dou o meu telefone para me poderem falar, para saberem como é que eles vão" (Berta, p.171).*

Para outra das professoras entrevistadas, um aspecto a que devemos estar atentos na Matemática curricular é que esta, em certos contextos educativos, é muitas vezes encarada como sendo uma disciplina exterior às pessoas e apenas acessível a alguns (Davis e Hersh, 1988; Burton, 1989; Rogers, 1985; A.P.M., 1988). No entanto, manifesta a sua discordância relativamente a tal forma de encarar o ensino e a aprendizagem da Matemática, referindo:

*"Na verdade não é uma disciplina de que uma pessoa diga assim: «É uma coisa tão difícil que ninguém consegue lá chegar»" (Bia, p.201).*

Ela considera que é possível qualquer pessoa aprender Matemática, apesar de muitas vezes não ser possível ao professor, na sala de aula, ter a disponibilidade que seria de desejar. É neste sentido que afirma que quando os alunos não sabem:

*"(...) não podemos estar ali, sempre, a dizer que não sabem. O que há a fazer é explicar ou dizer, se não temos possibilidades de explicar naquela altura, porque já são conhecimentos muito atrasados: «Pede uma ajuda e tu chegas lá, se estudares, se te aplicares chegas lá». Eu acho que muitos professores de Matemática... Sei lá, não sei se não transmitem um bocado que a Matemática não é para todos, é só para alguns, para os privilegiados. Pronto, eles, às vezes têm a noção. Por exemplo, os meus alunos, muitas vezes, perguntam-me isto: «A professora fez Matemática, teve sempre boas notas? A professora teve sempre notas formidáveis?». E eu, muitas vezes, digo-lhes: «Não, eu até ao 9º ano era uma aluna perfeitamente normal, tive notas... Pronto, tive negativas. No 2º ano do ciclo reprovei a Matemática, não gostava pura e simplesmente daquele professor, reprovei a Matemática». Por isso eu digo: «Não, não é isso que é importante. Pode-se, de um momento para o outro, pode-se com muita força de vontade, e, às vezes, com uma ajuda exterior à escola». Porque eu, às vezes, também digo aos meus alunos que procurem uma ajuda, porque eu não consigo, no 9º ano, explicar a matéria toda que eles deviam saber desde o 7º unificado. Mas se nós tivermos esperança, e até dissermos aos alunos que até têm um certo jeito, que vão procurar ajuda porque, se calhar, até conseguem. Acho que isso é uma questão de honestidade. Fazê-los ver, no fundo, que a Matemática não é tão transcendente" (Bia, p.201).*

É óbvio, por parte desta professora, o reconhecimento de que existem certos contextos onde a Matemática e os seus professores são valorizados de forma especial, apesar disso, afirma, relativamente ao seu caso:

*"(...) penso que era igualzinha se fosse professora de Português, tenho a impressão que era igual" (Bia, p.200).*



O facto de reconhecer que alguns colegas se sentem valorizados porque são professores de Matemática faz a professora Bia tomar um posicionamento crítico face a esta situação:

*"Para já penso que... Isto é uma crítica que eu faço aos professores de Matemática. Os professores de Matemática julgam-se melhor que os outros professores. Penso que o professor de Matemática considera que tem... Alguns, outros nem por isso, a classe mais nova penso que já não tem esse conceito, mas penso que muitos professores de Matemática consideram que têm de dar aquilo um pouco difícil porque a Matemática não é para todos. Eu penso que isso influencia talvez os miúdos a terem mais aversão pela disciplina" (Bia, p.201).*

O posicionamento desta professora, face a certos contextos educativos, nomeadamente face à posição de certos professores de Matemática facilita que esta disciplina não seja considerada como "a «Rainha das Ciências», nem a disciplina mais importante" (A.P.M., 1988), isto é, facilita que esta disciplina não seja considerada no âmbito de uma ciência escrita com um «C» maiúsculo (Rogers, 1985). Este posicionamento vai, também, contribuir para que não se desenvolvam angústias nem atitudes negativas face à Matemática, antes pelo contrário ele vai ser favorável para que esta se possa considerar como uma disciplina importante pelas potencialidades formativas que encerra quer no desenvolvimento e formação da personalidade da criança e do jovem, quer por poder ser fonte de prazer e por poder ser de grande utilidade, quer ainda pelo papel que pode desempenhar no desenvolvimento da Ciência, da Cultura e de outros ramos da actividade humana (A.P.M., 1988).

Mas, o facto de muitas vezes se considerar a Matemática como uma ciência apenas para alguns não é vivenciado pelos professores entrevistados como sendo específico de alguns professores. Assim, a sociedade aparece também responsável por essa forma de encarar esta disciplina, como podemos ver pelas transcrições que se seguem:

*"Sei lá. As pessoas, eu acho que as pessoas, muitas vezes, pensam: «Ah, Matemática é de crânios, é disto, é daquilo, é só para as pessoas que têm uma inteligência superior»" (Beatriz, p.141).*

*"O que eu tenho sentido, e é uma coisa que eu tenho sentido, e é uma coisa que me aflige... Já tenho ouvido falar várias vezes nisto e concordo plenamente, é que as pessoas têm a ideia que a Matemática é para as grandes cabeças, não é? Que a Matemática é para as grandes cabeças. E, depois, há aquela ideia de que, se o aluno tiver negativa a Francês ou a outra disciplina, é crime, se for a Matemática (...) é normal" (Alda, p.108).*

*"Há miúdos que começam o ano com a ideia de que a Matemática é para pôr de lado, não é? Pronto, eu este ano, eu tenho vários alunos assim: «Nunca gostei de Matemática», «Nunca tive positiva a Matemática». Não é agora que se vai*

*começar e, normalmente, é também apoiado pelos pais e eu acho que os pais, muitas vezes, é que garantem esta forma de estar. O aluno pode ter negativa a essa disciplina que tem apoio. Mesmo, muitas vezes, o professor quer puxar por eles, quer começar porque, muitas vezes, eu acho que no 7º e 8º ano têm muito tempo, ainda, de recuperar, enquanto no 9º e 10º é mais difícil, quer dizer, a nível de aula" (Alda, p.108).*

*"Porque qualquer pessoa pode, em qualquer idade, aprender Matemática, não é? (Alda, p.108).*

É óbvio, pelas transcrições anteriores que as professoras Alda e Beatriz não partilham da convicção de que apenas um número restrito de pessoas pode aprender Matemática. Pelo contrário, são de opinião que qualquer pessoa pode trabalhar criativamente em Matemática não sendo esse trabalho apenas privilégio de uma restrita minoria (Papert, 1970).

Ainda, segundo a opinião da professora Alda, a aceitação do insucesso em Matemática também existe na escola com o «consentimento» de outros professores. Vejamos, de seguida, o relato de uma situação que se passou com esta professora numa «reunião de notas» e que, como qualquer outra experiência por ela vivenciada, vai contribuir para a construção da sua identidade, já que esta se constrói num processo dinâmico onde o mundo que a rodeia, os contextos onde está inserida - por exemplo a escola, a família - as situações com que se depara, os seus projectos, os seus sentimentos, em suma as suas experiências de vida desempenham um papel fundamental (Jobert, 1988; Lesne, 1984).

*"Mesmo em termos (...) de reuniões de notas é giro, porque qualquer pessoa se escandaliza se o professor de História der uma grande percentagem de negativas, mas de Matemática, pronto, acho que consideram normal" (Alda, p.109).*

*"Este ano, fiquei um bocado envergonhada, porque já cheguei um bocado tarde (...) E houve uma miúda que, logo na primeira aula, me disse, aquelas coisas que eles gostam de dizer na primeira aula: «O ano passado tirei negativa a Matemática, não sabia nada porque não gostava da professora». Aquelas coisas que eles gostam, sempre, de dizer, que não gostavam dos professores para trás" (Alda, p.122).*

*"Entretanto eu disse: «Tens que ver que nós muitas vezes temos de passar por cima destas coisas. É fundamental, primeiro... Sabes que é uma disciplina que tens de ter, é importante, que tens de estudar. Pronto, mesmo que no fundo não gostes muito do professor fazes um esforçozinho. Nós não somos obrigados a gostar de toda a gente, não é?». Só sei que a miúda tem trabalhado comigo. Trabalha, estuda, é sempre a primeira a fazer as coisas, pá! Aquela miúda é uma aluna excepcional. Acho a miúda esperta, trabalhadora (...) Dei-lhe o quatro. Por tudo, quer dizer, pelos testes, pelo trabalho" (Alda, p.123).*

*"Então não é que, quando eu cheguei à reunião, toda a gente lhe deu dois e eu dei-lhe quatro. Eu fiquei tão envergonhada, será que... Soa um bocado mal"* (Alda, p.123).

*"(...) mas eu estou a dizer isto porque notei das pessoas uma reacção"* (Alda, p.123).

É relevante a experiência que esta professora acaba por descrever relativamente à imagem que a Matemática tem em alguns contextos educativos, principalmente se tivermos em conta que a identidade profissional se constrói em interacção com outros professores, sendo bastante significativas as experiências por que se passa nos locais de trabalho.

Não é de estranhar, por isso, que lhe sejam associadas, por vezes, alguns comportamentos e/ou atitudes que os distinguem de outros professores. Neste sentido, uma das professoras entrevistadas afirma:

*"(...) os professores de Matemática têm um ar, assim, muito formal, normalmente"* (Águeda, p.75).

*"Bem, isso também não quer dizer que seja regra, porque nem todos os professores são assim (...) Mas parece-me que os professores de Matemática são (...) mais formais"* (Águeda, p.76).

Porém, não é só a formalidade que foi indicada como algo que distingue o professor de Matemática dos outros professores. Um outro aspecto assinalado foi o seguinte:

*"(...) a maior parte dos professores gosta de trabalhar com a faixa etária dos mais velhos"* (Bia, p.204).

## **6.6 - A Identidade Profissional como Identidade Primeira ou Segunda**

Como dissemos logo de início pretendemos fazer ressaltar que a identidade dos professores entrevistados enquanto grupo de professores de Matemática do Ensino Secundário, isto é, enquanto conjunto de elementos em interacção dinâmica organizados em função de um fim (Rosnay, 1977), se apresenta plural, facetada e ancorada num sistema simbólico de diferenças múltiplas (Zarca, 1988).

Assim, e mais concretamente, pretendemos evidenciar através da análise de conteúdo que se segue que não existe uniformidade no modo como cada professor a entende, nem como a desempenha, podendo encontrar-se professores que, fundamentalmente, desempenham a sua actividade em torno das suas disciplinas de origem: a Matemática - identidade primeira. Outros, cujo desempenho resulta da confrontação dessas identidades primeiras em torno de normas, valores e códigos de comportamento comuns a todos os professores - identidade segunda. Para estes a Pedagogia deverá ser considerada como o saber de referência (Nóvoa, 1991). No entanto, com isto, não queremos dizer que existam professores que exerçam a sua

actividade apenas em torno de uma actividade primeira e que todos sejam, de igual modo, sensíveis ao desenvolvimento de uma identidade segunda.

Vejamos, por exemplo, a maior sensibilidade de alguns professores ao desempenho da sua actividade, no espaço da sala de aula, em torno da disciplina de Matemática.

*"Invisto só na sala de aula só para os meus alunos, porque acho que eles precisam mais do que tudo, eles precisam de ser ajudados. A minha função é lá dentro" (Aurora, p.22).*

*"A minha actividade começa às oito e meia, entre as minhas alunas, não é? E os meus alunos. E o nosso trabalho não é só ensinar, começa logo por educar, mas às tantas estamos mais a ensinar do que a educá-los. Tarefas? Eu faço mais coisas dentro da sala de aula. Começo por fazer o trabalho de casa, depois passamos a expor a matéria" (Aurora, p.21).*

*"Acho que não faço assim muita coisa, muita coisa. Não faço, não tenho assim muitas actividades... Pronto, ou brincadeiras com os miúdos, ou outras actividades, não. É mesmo, só dar aulas. Preparo as aulas, isso preparo sempre (...) Tenho preocupação com os exercícios e o encadeamento da matéria e isso, não é? Com a matéria mesmo. E pronto, não tenho mais preocupação nenhuma" (Ana, p.84).*

*"Eu enquanto professora preparei as aulas para o ano inteiro, não é? Portanto já as tenho mais ou menos sistematizadas com o que vou dar. Depois tenho todo o trabalho de preparar exercícios também... Preparar testes, fazer fichas, corrigir testes. Eu tenho muitos alunos. E... Pronto, depois é na aula, dou a matéria, faço alguns exercícios daquela matéria e assim sucessivamente. Não gosto de dar muita matéria seguida e depois fazer só exercícios. De cada matéria, de cada tema de matéria, uma aula de exercícios para os alunos acompanharem melhor. E, pronto, é mais ou menos isto, sempre" (Beatriz, p.134). "Tenho seis turmas e portanto preenchem-me o horário com duas horas extraordinárias e não tenho outras actividades" (Beatriz, p.132).*

Por outro lado, a identidade profissional de outros professores ultrapassa a disciplina e desenvolve-se em torno de espaços que não se restringem à sala de aula e/ou de outras actividades que não se resumem ao ensino da Matemática.

Assim, vejamos o que um dos professores responde quando lhe pedem para descrever a sua actividade:

*"Então é assim, além de dar aulas, de dar aulas diariamente estou no Minerva. E no Minerva estou no... Chamam-lhe eles o projecto Pro-Com, que é fundamentalmente comunicação entre as escolas. Agora, também, neste momento, e tirando benefício de estar no Minerva, estou a informar-me sobre como funcionam revistas e jornais. No 2º período vamos participar com projectos desse tipo aqui na escola e eu vou participar neles. Além disso, há outras actividades. Sou Delegado de Grupo" (Artur, p. 45).*

*Aliás, este professor salienta, de seguida, considerar que:*

*"Acho que toda a gente devia passar por todos os cargos possíveis (...) faz parte do dia a dia do professor e faz parte da função de professor também, passar por tudo e por todos os sítios" (Artur, p. 46).*

*"É fundamentalmente isso para perceber melhor a orgânica da Escola. Por exemplo, até uma coisa muito simples como os horários. Quando são distribuídos os professores discutem muito: «O meu horário é pior que aquele», ou «Tenho ali um furo e não sei o quê...». Mas se as pessoas passassem pela tarefa de fazer horários num ano, se calhar no outro já não tinham a mesma opinião. Porque é extremamente complicado. Quer dizer e isto é só um exemplo" (Artur, p. 46).*

*É ainda de notar que o espaço da sala de aula, para este professor, ultrapassa largamente o ensino da Matemática, como se pode inferir do que de seguida transcrevemos:*

*"Eu, por exemplo, não ía chegar à aula e despejar a matéria. Não, brinco um bocado, falo do filme de ontem da televisão, do teatro, etc. Passados cinco minutos começamos a aula a sério. Há sempre dois ou três que prolongam um bocadinho, mas depois aquilo acalma. No início, aqueles quinze dias, nas primeiras semanas, não estão habituados a este contacto com o professor e até acham um bocado estranho mas, depois, com o continuar acham normal. No final do 1º período já não estranham, já estão habituados àquilo. É engraçado, que há uma turma que de vez em quando... Por exemplo, aquela questão da televisão, quando há documentários e assuntos que... Sei lá, este caso do massacre de Timor. Essa turma veio, logo no outro dia ter comigo, e disse-me: «Professor, temos que arranjar um bocadinho para falarmos sobre isto. Fiquei impressionado e não sei...» Pronto, combinámos e houve um dia em que tivémos um quarto de hora a falar, até se prolongou por mais tempo e lá se foi a aula" (Artur, p.49-50).*

*Para este professor, no espaço da sala de aula, é possível criar um espaço aberto à vida e aos problemas do mundo que nos rodeia.*

*No entanto, também é possível através da disciplina de Matemática os professores criarem espaços na escola onde são envolvidos juntamente com os alunos num processo onde assumem fundamentalmente um papel de produtores e não apenas de consumidores (Nóvoa, 1991). Vejamos a este propósito o que afirma uma das professoras quando nos descreveu a sua actividade e quando referiu a existência de clubes na escola e o seu envolvimento na criação de um clube de Matemática:*

*"Enfim, não é um clube. Mas é... Nós chamamos-lhe o «Cantinho da Matemática». Pretendemos vir a arranjar um espaço onde se possa... De princípio será uma coisa pequenina, mas irá crescer a pouco e pouco... Pretende-se proporcionar aos alunos determinados jogos didácticos, construção de jogos, tipo*

«puzzle» e materiais desse tipo em que sejam eles próprios a construir também" (Águeda, p.70).

Ora, esta sua actividade é realizada num conjunto de outras que já foram desempenhadas por esta professora noutros anos - Directora de Turma -, ou que estão a ser desempenhadas aquando da realização da entrevista - Coordenadora do Projecto Minerva na sua escola -, e que a professora considera que têm igual importância. É neste sentido que ela afirma:

*"Não sou capaz de as distribuir por graus de importância. Cada uma tem a sua função e, portanto, acho que não podem ser ordenadas por graus de importância. Todas elas são importantes e todas contribuem para o funcionamento da escola. Todas elas são importantes" (Águeda, p. 82).*

Outro dos professores entrevistados manifesta, também, a sua disponibilidade para desempenhar com dinamismo um grande conjunto de actividades no âmbito das suas funções de professor:

*"Sinto-me bem nesta escola e procuro, ao máximo, ser aproveitado para fazer tudo. Já passei por tudo. Já passei por tudo. Já estive no Conselho Directivo, já fui Director de Turma, agora sou Delegado de Grupo... Aquilo que sinto é que sou uma pessoa activa. Não gosto de estar parado e tudo o que eu posso dar à escola, não só como professor efectivo ou em termos de matéria, mas em tudo, eu faço " (Bruno, p. 150).*

Porém, para alguns ser professor pode ultrapassar inclusive o espaço da sala de aula e o espaço da escola porque consideram que no acto educativo há que privilegiar a relação com os alunos e com outros intervenientes do processo educativo porque os contextos exteriores ao espaço físico da escola podem ser propícios para que tal aconteça, já que a escola é um sistema aberto em permanente interacção com o que a rodeia (Canário, 1989). É neste sentido que uma das professoras afirma dar especial atenção, na sua actividade, à relação que estabelece com os seus alunos, nomeadamente, em espaços fora da escola. Por isso diz-nos:

*"Bom, já te tinha dito, da outra vez, que fundamentalmente o que para mim era muito importante era a relação entre professor e o aluno. É o que eu privilegio em primeiro lugar. Portanto, acho que se eu tiver uma boa relação com os alunos é um passo muito grande para que depois, consiga transmitir os conteúdos. Neste caso, a Matemática. Portanto, faço o possível para me dar bem com eles" (Bia, p.192).*

Para, de seguida, acrescentar a este propósito:

*"Eu vou para jantares, vou para almoços e para excursões. Vou para a feira popular com eles, faço milhões de coisas com eles. Sou capaz de ir a muito lado. Tenho sempre disponibilidade para ir a actividades que sejam fora da escola. Vou a*

*muitos passeios com eles. Vamos até à praia, combinamos todos, levamos lanche. Eu acho que isso é fundamental para eles" (Bia, p.200).*

Mas não foi só para a professora Bia da Escola B que o relacionamento com os alunos é encarado como fundamental. Para outra professora da mesma escola a relação entre o professor/aluno é imprescindível ao acto educativo.

*"Também considero muito importante o relacionamento com os miúdos. Um bom relacionamento é meio caminho andado para o aproveitamento. Se não tivermos uma boa relação com eles, está tudo estragado. Se os miúdos não estiverem à vontade para pôr questões e para levantar problemas a coisa não pode funcionar bem. Este, também, é um aspecto em que eu invisto um bocado. Falo com eles, estou sempre acessível para falar com os pais, inclusivé, dou o meu telefone para me poderem falar, para saberem como é que eles vão. E quando eles começam a baixar as notas, a faltar-me às aulas, sobretudo na minha Direcção de Turma, aí, eu telefono mesmo aos pais. Não sou muito apologista de ficar à espera que os pais venham à escola" (Berta, p. 171).*

Aliás, esta professora reforça a importância de um bom relacionamento do professor com os seus alunos e daí considerar importante actividades como visitas de estudo e um bom conhecimento do meio onde a escola está inserida, por parte do professor.

*"Acho que devia haver mais interligação entre professores e alunos. Até para os alunos nos conhecerem melhor. E acho extremamente prejudicial que isto só se faça quando há «visitas de estudo» e quando há visitas de estudo que normalmente são passeios. É uma maneira de contornar a lei, não é? Porque é a única situação em que os alunos têm acesso mais directo com o professor" (Berta, p. 184).*

*"Eu, por acaso, não tenho muita razão porque moro mesmo pegada à escola e os miúdos conhecem-me da rua porque moro aqui. Mas a maior parte dos nossos colegas não mora aqui portanto os alunos só os veem na sala de aula. Eu tenho o cuidado de andar pela «Polí» na «caldeirada» a brincar com eles, com os meus alunos, para me conhecerem melhor. Acho que o facto do professor brincar com um aluno e o aluno ter uma certa abertura com o professor não é nada prejudicial para a aula. Nunca me senti prejudicada por eles terem muita confiança. Nunca!" (Berta, p.184).*

É de salientar que esta professora, a par do relevo que confere à relação entre professor/aluno e entre professor/comunidade, manifesta cuidado com a sua preparação no domínio da Matemática.

*"Eu dou a Introdução ao Cálculo Numérico, que é da área de Informática. Não havia ninguém para dar. Esta é que me tem dado muito trabalho porque o programa do Cálculo Numérico é muito semelhante à nossa cadeira da Faculdade de Cálculo Automático do 2º ano da faculdade" (Berta p. 170).*

*"O 12º ano não me dá muito... Muito trabalho porque já são muitos anos e já estou muito «batida». Mas quando comecei com o 12º ano! Eu levei um Verãozinho inteiro a estudar e, mesmo assim, todos os dias trazia sempre a «aulinha toda escritinha» para não me faltar nada. Agora estou mais à vontade" (Berta, pp.170-171).*

Porém, o desempenho profissional de um professor em torno de uma identidade primeira ou em torno de uma identidade segunda depende das suas experiências, nomeadamente dos possíveis cargos que um professor pode desempenhar, ou não, numa escola e que lhe são atribuídas quando este recebe o seu horário. Assim, vejamos o que nos diz uma professora, que tem sempre concorrido em mini-concurso:

*"(...) as pessoas que concorrem em mini-concurso são um tipo de tarefeiros, e então, normalmente eu só tenho esse tipo de cargos para tapar buracos... Só se não houver mais ninguém para fazer isso. Eu tive durante um ano uma Direcção de Turma. Essa turma ficou sem Director de Turma e puseram-me a substituí-lo" (Alda, p.109).*

Ora, este tipo de horários canaliza o trabalho do professor para dentro da sala de aula, dificultando o desempenho profissional fora deste espaço físico bem como a relação com outros intervenientes no Sistema Educativo. Mas esta professora consegue ultrapassar as dificuldades com que se depara e desempenhar a sua actividade em torno de uma identidade segunda e dos saberes em volta da Pedagogia, apoiando-se na formação que teve como professora ao frequentar o Ramo Educacional do curso de Matemática. Assim, ela menciona como ajuda vinda da sua formação o facto de:

*"Alertar para um aspecto muito importante que é o tipo de relacionamento, portanto, e pensar num aluno como... Pensar numa turma, não como um conjunto de cabecinhas, todas iguais, que estão para ali a aprender, mas sim que cada um deles é diferente, não é? Cada um deles é diferente e há que tentar, primeiro de tudo, chegar próximo deles, não é? O mais possível" (Alda, p.122).*

Também a carga horária que tem e as turmas que lhe são atribuídas, há já vários anos, dificultam o aparecimento de uma identidade primeira.

*"(...) há 5 anos que estou a dar 7º e 8º anos. Todos nós sabemos, perfeitamente, que há sempre... Para já, no geral, as turmas de 7º e 8º ano cansam o dobro, cansam muito mais, não é? Em termos pedagógicos, não é? Os 10º e 11º precisam de mais preparação em relação aos conteúdos. Mas em termos de cansaço, não é? De esforço, repara, uma hora por dia, 4 horas por semana com as criancinhas naquela idade dos doze, treze, catorze, quinze, dezasseis anos que têm é outros interesses. De modo que são raros os alunos que nessa idade, logo à partida, já estão motivados para a disciplina de Matemática. Não quer dizer que depois não se consigam motivar alguns, mas, pronto, é sempre um problema " (Alda, p. 106).*



*"Exige muito esforço porque eu tenho tido, sempre, uns anos assim deste tipo. Estou farta, ainda não tive um ano descansado" (Alda, p.106).*

Não é de estranhar que face a estes 5 anos de experiência profissional e apesar ter optado pelo Ramo Educacional da Licenciatura em Matemática, esta professora quando questionada se pensava mudar de profissão, tenha respondido:

*"Penso nisso todos os dias, quase" (Alda p.126).*

*"Convictamente. Eu, às vezes, até penso em ir para empregada. Há dias em que saio daqui e digo: «Amanhã, vou para aí procurar e vou trabalhar a dias»" (Alda, p. 126).*

*"(...) neste momento se eu voltasse atrás acho que já não vinha para professora de Matemática" (Alda, p. 105).*

Todos os horários que têm sido atribuídos a esta professora no desempenho, da sua actividade, têm contribuído para que ela aspire ao desempenho de outra profissão e se desligue de normas, valores e códigos de comportamentos associadas à actividade de professor. A identidade da Alda é um exemplo que realça o facto de toda a identidade ser um processo localizado no âmago da pessoa, mas simultaneamente no núcleo central da cultura colectiva (Erikson, 1976). Um processo onde estão associados dois pólos, um pessoal e outro social, que se influenciam mutuamente (Doise, Deschamps e Mugny, 1978). Põe, também, em realce que a identidade de um indivíduo depende da ordem social dominante e do poder instituído sendo, em consequência, profundamente política tanto no que diz respeito às suas origens, como às suas implicações (Kitzinger, 1989), bastando lembrar que a atribuição dos horários depende dos órgãos executivos das escolas, que detêm o poder.

## **6.7 - A Identidade Profissional e a Formação**

Uma das principais razões de ser de qualquer projecto de formação é assegurar uma transformação individual e uma mudança institucional (Nóvoa, 1988), por outras palavras, uma transformação da identidade profissional, sempre numa perspectiva de melhorar o contexto onde se está inserido, nomeadamente pelo aumento da qualidade do desempenho do professor, com consequências quer ao nível da dignificação da carreira docente, quer através de um contributo para uma sociedade mais justa e mais democrática.

E é neste sentido que alguns dos professores entrevistados afirmam:

*"É claro que a formação contribui, sempre, para a melhoria da nossa actividade profissional, senão, também, não teria razão de existir. Eu, quando comecei a dar aulas, naturalmente que não tinha os conhecimentos que tenho hoje. Não a nível científico, mas a nível pedagógico, não é? Daí que considere que a formação é muito importante, sempre. Embora os conteúdos programáticos não*

*mudem - mudarão agora com os novos programas - mas têm sido sempre os mesmos. No entanto, as nossas atitudes poderão mudar, as estratégias adoptadas, tudo isso. Eu penso que a formação é muito importante" (Águeda, p.76).*

A professora Águeda, ao referir-se à formação, deu um ênfase maior à transformação individual que daí pode advir. Porém, a componente da mudança institucional aparece, também, como necessária. Outra professora entrevistada refere que a formação está associada a um processo mudança institucional, já que a relaciona com formas de organização das escolas que reflitam mais responsabilidade nas actividades que realizam, a par de uma maior preocupação com a formação dos seus professores. Neste sentido, ela afirma:

*"Não sei, se calhar vou chocar: ser mais responsável por aquilo que se passa na escola, até pelas actividades que tem. E, se calhar, até começava a haver escolas onde os pais queriam pôr os filhos porque eram as melhores, que se preocupavam mais com a formação dos professores e que se ouvia dizer que ali tinham melhores professores e... Pronto, acho que isso até era bom" (Ana, p.95).*

#### **6.7.1 - Como se formam os Professores**

A escola é uma organização complexa que pelo seu funcionamento interno, pelas suas relações com o exterior, pelos problemas que decorrem da emergência das escolas de massas, pelas transformações e reajustamentos em contextos particulares, permanentemente necessários, apelam a uma diversidade de competências a que um professor, encarado como técnico reproduzidor de saberes e comportamentos, pode dar resposta (Canário, 1989).

Neste sentido, o professor deve ser confrontado com situações de formação "não para adquirir hábitos, mas para aumentar as suas capacidades de ajustamento, assim como as de regular situações, cada vez mais imprevisíveis na perspectiva de comparar contradições e de as manter segundo desvios razoáveis" (Peretti, 1969). Neste sentido, consideramos pertinente analisar os processos de formação que os professores referem.

Assim, a professora Aurora que fez o Ramo Educacional, refere como sendo particularmente importante a intervenção que qualquer indivíduo tem no seu próprio processo de formação, processo que se desenrola ao longo da vida. Sem esta intervenção, sem uma grande implicação do sujeito nunca há formação que possa dar resultados a longo prazo, porque ninguém forma ninguém e porque a formação pertence, de facto, a quem se forma (Nóvoa, 1988).

*"A maior parte das coisas que eu aprendi foi à minha custa. Bem, também acho que sem a pessoa fazer um esforço não aprende nada. Mas, acho que a prática é que nos ensina, a vida é que nos amadurece e nós vamos aprendendo à nossa custa. É claro que há numa essência que vem da nossa formação académica*

e nos ajuda agora, a ter outra maturidade quando pensamos nos conteúdos que vamos leccionar. Acho que a preparação académica que eu tive que me dá uma maturidade para repensar nas coisas que eu possa a vir a leccionar. Formação, para... Vá lá, pedagógica e assim, acho que... Pronto, foi muito pobrezinha" (Aurora, p.37).

"Eu via as coisas de uma maneira, que se calhar, na prática, não se aplica. As coisas foram-me dadas de uma forma que se calhar não se aplica assim. Pronto, acho que o essencial é isto" (Aurora, p.37).

A preparação académica desta professora (Licenciatura em Matemática - Ramo Educacional) é vocacionada para o desempenho da função docente. Contudo, ela não a considera suficiente nem ajustada àquilo que precisa no seu dia a dia de trabalho. Aliás, é uma posição coerente com o facto de considerar que a formação é um processo que se desenrola ao longo da vida, e que é alimentado pela própria experiência profissional, se bem que a teoria que lhe foi ensinada, durante a sua formação académica, constitua uma essência que «tempera» a sua prática profissional.

É de realçar como bastante pertinente o que esta professora refere, relativamente à sua formação académica, porque, segundo ela, as suas aprendizagens foram feitas de forma desligada da prática e das necessidades do professor. Assim, como qualquer aprendizagem que dispensa a experiência esta acabou por ficar formal, abstracta e muitas vezes inútil, na medida em que se transformou em algo sem significado, enquanto que aquela que mobiliza a experiência é mais viva e perde o seu carácter de sábia e de livresca (Dominicé, 1989).

É ainda de salientar que a professora Alda que já fez as cadeiras ligadas à área da Educação, apesar de ter o seu curso incompleto, refere, à semelhança da professora Aurora, que sentiu uma discrepância entre o que aprendeu em teoria e aquilo que se passa na prática.

"Há uma coisa que me custa um bocado, que é o seguinte: eu sou uma daquelas pessoas que foi para Matemática, fiz cadeiras pedagógicas, aliás sou do Ramo Educacional, fiz esse tipo de cadeiras e, portanto, sinto-me um bocado frustrada em relação àquilo que eu aprendi e àquilo que acontece na prática e, se calhar, também, a culpa é um bocado minha" (Alda, p.105).

"Pois, em relação a essa discrepância (...) As dúvidas que nós temos, quando estamos a preparar uma aula de forma teórica, quando trabalhamos na Faculdade, em grupo, a imaginar que damos a aula: Como é que daríamos esta matéria? Como é que não daríamos? Quando nós temos esta formação, pronto, quando estamos a preparar estas coisas, normalmente, preparamos isto para turmas ideais e condições ideais, não é? Pronto, e chegamos à escola e não temos nada disso. Temos turmas com trinta, muitas vezes até trinta e três, por acaso nesta escola não.

*Há uma coisa que eu noto é que todas as turmas, pelo menos as que eu tenho, são muito mais pequenas. De qualquer maneira são turmas de vinte e cinco, vinte e seis pessoas, não é? Muitas das coisas que nós, às vezes, temos na mente não funcionam com tanta gente, não é? E pronto, não é só a nível do número de pessoas, é também a nível do tipo de turmas que encontramos. A discrepância de níveis, entre os miúdos, que vêm parar às turmas. Os miúdos que vêm parar às turmas são muito diferentes. Há miúdos de 1 e miúdos de 5 e é muito difícil trabalhar com isto. No primeiro ano dei, mesmo, muito mal algumas aulas. Uma pessoa não sabe muito bem como é que há-de dar uma aula, não é? Tem-se um miúdo que não sabe somar  $1 + 1$  e tem-se outro que já é capaz de o fazer há imenso tempo. Mas em relação à formação, de qualquer das maneiras, eu acho que, noutro aspecto, ajudou-me muito. Em termos, sei lá! Nuns eu sinto isso, noutros não tanto. Em termos de estratégias ou de propriamente, dar a matéria, ou ensinar mais correcta ou menos correctamente uma matéria. Eu acho que nós quando estamos a preparar, depois, as coisas, ajustamos isso na altura. Agora há uma coisa muito importante, que foi em termos de ajuda para o funcionamento com os alunos" (Alda, pp.121-122).*

O que a professora Alda nos diz, alerta-nos para os perigos das aprendizagens descontextualizadas, e para a necessidade de uma formação de professores que tenha a ver com as necessidades e os problemas reais do dia a dia de trabalho (Formosinho, 1987; Nóvoa, 1988).

Alerta-nos também para a importância da experiência na formação. Contudo, as práticas dos professores resultantes de anos de experiência não são de forma nenhuma a garantia de um melhor ensino, sendo necessário para o aparecimento dessa mesma qualidade que os professores se impliquem num processo de ruptura com explicações imediatistas dos problemas com que se confrontam na prática e se impliquem num trabalho de reflexão metodicamente organizado e susceptível de se integrar na escola (Correia, 1989).

Neste sentido, não é de admirar que o professor Artur que possui um curso de Engenharia e, só depois de alguns anos de serviço, fez formação relacionada com o seu trabalho nos diga:

*"O que acho que contribuiu mais foi, a questão de ter feito o estágio. Aí uma pessoa aprende sempre mais alguma coisa" (Artur, p.53).*

*"Sei lá. Por exemplo, mesmo a maneira de elaboração de relatórios, a avaliação, as discussões que tive com a orientadora, que era a Lucinda. Tivemos bastantes reuniões a discutir isto e aquilo. Passámos por coisas que nunca tinha passado e isso, de alguma maneira, vai sempre contribuir" (Artur, p.54).*

No entanto, a sua vivência na escola, as relações que mantém com os outros colegas são também focos de formação com grande importância para este professor, se bem que ele gostasse que essa formação fosse feita no seu grupo de

forma mais alargada. Neste sentido, diz-nos, sobre o trabalho que realiza com colegas seus de onde decorre formação e valorização:

*"A nível de grupo, é aquele sentido mais restrito. A valorização profissional que posso, eventualmente, tirar do grupo é ter dois ou três colegas com quem trabalho mais ou menos em conjunto, porque o resto do grupo, a esse nível não funciona" (Artur, p.53).*

Assim, da formação que faz com os seus colegas o professor Artur aponta-nos como vantagens as trocas informais e sistemáticas de informação e de experiências bem como os esclarecimentos de dúvidas.

*"É muito positivo, até. Quando uma pessoa pensa abordar um assunto de uma maneira, então, fala com outra pessoa e diz: «Olha, vou abordar isto desta maneira, e tu como é que abordaste?», «Olha, eu já abordei mas não foi dessa maneira, e não sei quantos...», «Então está bem, isso é capaz de ser melhor. Eu vou tentar... e tal...». Tenho uma experiência, agora no 10º, num dos conteúdos que tive que dar. Estava a pensar dar de uma determinada maneira, mas perguntei à Lucinda como é que ela gostava de dar aquilo. Eu pensei. «Vou perguntar para ven», e ela então disse-me: «Olha eu não sei...» E a Lucinda até me disse que dessa maneira como eu estava a pensar nunca tinha dado. O que tinha dado era dar o habitual. Então pensei e disse-lhe: «Deixa estar Lucinda, porque vou dar desta maneira e vou ver o que eles acham». Então, funcionou lindamente e já lhe passei o que fiz. E ela agora disse que vai tentar fazer o mesmo nas turmas dela, para ver se obtém o mesmo resultado. Pronto, a valorização funciona a esse nível" (Artur, p.53).*

Mas a formação é um reino de insegurança (Rang, 1990), nomeadamente devido ao grande volume de conhecimentos susceptíveis de a integrar e ainda devido às capacidades que o professor necessita ter para dar resposta a uma actividade tão complexa quanto a sua. Por isso, é natural que, muitas vezes, a formação fique aquém das expectativas que os professores têm. Facto, aliás, salientado pelo professor Artur, quando relativamente ao seu estágio nos diz:

*"No entanto, acho que ficou um bocadinho aquém do que esperava. Esperava mais no sentido da questão... Sei lá, por exemplo..." (Artur, p.54).*

*"Fazer os testes. A pessoa, desde que começa a dar aulas, vai fazendo testes. Depois... Num ano faz, no outro já faz melhor e vai fazendo melhor com a experiência, e pensei que no estágio aprendesse mais nesse campo. Como se fazia um teste, o que é que se pretendia do teste... Não é bem isso, porque o objectivo de um teste a gente sabe, eu sei, mas agora o tipo de exercício, o tipo de avaliação, a grelha, a cotação, isso não se aprendeu muito" (Artur, p.54).*

Porém, este reino de insegurança pode resultar tanto dum estágio, duma formação académica mais especializada no âmbito da docência como da experiência que o professor vai adquirindo ao longo da sua vida profissional. Sendo a complementaridade destes aspectos uma forma possível de colmatar as dificuldades

resultantes do facto da formação não ser algo de perfeitamente definido e seguro, quer em termos de processos quer em termos de conteúdos. É neste sentido que o professor Artur nos diz que muitas das incertezas resultantes do seu estágio foram ultrapassadas pela sua experiência profissional.

*"Neste momento já não tenho dificuldade porque já tenho a experiência suficiente, são nove anos de ensino. Tenho experiência suficiente para... Este exercício não o vou pôr porque é muito grande... O grau de dificuldade é muito grande. Tenho depois dificuldade é, depois, na questão da avaliação, um exercício valer isto ou aquilo, em detrimento de outro. Estás a ver, aí é que falta qualquer coisa" (Artur, p.54).*

É ainda de salientar que uma forma de regular a formação vinda da experiência, consiste nas trocas entre colegas, quer da mesma escola quer de escolas diferentes, conforme refere a professora Águeda.

*"Porque a troca de experiências que podem existir nessa formação é muito importante. Porque muitas vezes é com o convívio, com a troca de ideias entre as pessoas que se produz um enriquecimento muito grande. Daí que se se proporcionar isso, não só na escola mas também ao nível de várias outras escolas, isso era muito importante" (Águeda, p.77)*

Torna-se, também, claro a necessidade de formação em alternância onde um tempo de reflexão mais teórica proporcionada pelo estágio dá lugar a um tempo onde a experiência vai ajudar a contextualizar esse conhecimento teórico.

*"Penso que até nem devia haver a questão do estágio. Não sei se estou a ser muito directo nisto, mas acho que não devia haver estágio. Os professores estão no ensino, ao fim de x anos de ensino deviam passar a efectivos ou nesse tempo irem fazendo cursos de formação, irem-se actualizando constantemente. Todos os anos haver dois ou três momentos para formação"(Artur, p.55).*

*"Imaginemos que ao fim de seis anos os professores passavam a efectivos. Nesses seis anos, as pessoas, em cada ano, frequentavam, duas vezes em cada ano - imagine-se uma situação destas - um curso de formação sobre isto ou aquilo. Nesses seis anos de ensino se a pessoa quisesse frequentava, portanto, doze módulos sobre diversos assuntos: direcção de turma, avaliações, tudo. Passavam a efectivos e depois daí, continuavam nesse ritmo, porque acho que era muito mais motivador. As pessoas iam-se actualizando. Porque as pessoas dizem: «Agora, venham-se actualizando», e isso é um bocado relativo porque as pessoas não têm tempo. Era mais viável um sistema destes" (Artur, p.55).*

No entanto, é também claro que a formação depende da vontade que cada um tem de se formar (Nóvoa, 1988; Dominicé, 1988).

*"O que aprendi e aprendo, falo por mim e por toda a gente, a grande maioria do que o professor aprende, aprende por prática própria e pelo tempo. Depois,*

*parte mais da vontade de uns, menos da de outros e a pessoa vai evoluindo mais ou menos" (Artur, pp.55-56).*

Porém, os contextos onde as pessoas trabalham e se formam são, também, bastante importantes no processo de construção de identidade profissional de um indivíduo (Erikson, 1976; Ferrarotti, 1988; Nóvoa, 1988).

As pessoas não existem no vazio, por isso o contexto onde estão inseridas e os meios que este põe ao seu dispor são fundamentais. Não é de estranhar, por isso, que na formação de um indivíduo que entra na carreira docente sejam muito importantes os apoios que encontra na escola onde vai leccionar.

*"Eu acho que deviam ter apoio. Eu acho que as pessoas quando entram para a escola, pronto, eu também já passei por essa situação, entrar pela 1ª vez para a escola e não ter apoio nenhum, tirando darem-lhe uma folha para as mãos com a planificação ou com a matéria que se ia dar nesse período. Mais nada. Nem me ensinaram a fazer um teste, nem... Nada, pronto. Nem como lidar com certos alunos, com situações mais difíceis. Como é que uma pessoa há-de fazer! Ninguém me ensinou nada. Foi tudo à minha custa. Acho que isso tudo devia de ser um apoio com que os professores deviam contar, quando começavam a dar aulas no início" (Ana, p.95).*

É também neste sentido que a professora Berta afirma "(...) eu acho que quando os professores chegam à escola, têm que ser acompanhados" (Berta, p.178).

Aliás, e ainda relacionado com a importância dos contextos no processo de formação e com o apoio que estes deviam dar aos professores, o professor Bruno refere que a assistência de aulas, o diálogo feito a partir dessas aulas e a troca de experiências podiam ser bastante formativos.

Assim diz-nos que devíamos pôr "outros professores, também, a assistir a aulas para aprender. Não para criticar, mas para que, depois, em conjunto, dialogássemos e dissessemos o que foi giro e o que não foi. Mas, isto não se faz muito, porquê? Normalmente, há um método tradicional de dar aulas e é esse que as pessoas seguem. A pessoa vai para ali: «Rebéu, rebéu», desbobina e não sei o quê. Escreve no quadro e pronto. Se calhar, em 100 aulas 80 são dadas desta forma e isto não devia de ser, devia de ser de outra forma" (Bruno, p.162).

*"A experiência tem muito valor e vai fazendo com que o professor se vá adaptando. Num ano fez uma coisa. No ano seguinte porque viu coisas que estão mal e coisas que estão bem, vai melhorando" (Bruno, p.161).*

Mas, a assistência a aulas, o contacto directo com a profissão, o diálogo com pares e a troca de experiências não são apenas aspectos importantes para o professor Bruno. Também a professora Bia pensa que este é um dos aspectos fundamentais a ter em conta na formação:

*"As pessoas, aquele ano que a pessoa tem por exemplo a nível do Ramo Educacional, naquele ano que a pessoa está a frequentar a escola... Eu agora não*

sei muito bem como é que isso funciona, mas aquele ano devia estar... A pessoa devia ter um contacto já com a profissão em si, portanto devia, mesmo que não fosse sempre professor, a pessoa devia dar umas aulas ou ver como é que as aulas são dadas" (Bia, p.207).

"Acho que se podiam fazer coisas muito giras se as pessoas trabalhassem em grupo. Pronto, é evidente que toda a gente, quando acaba as aulas, quer ir para casa trabalhar. Acredito que toda a gente trabalha em casa, que ninguém vem para as aulas sem ter preparado minimamente as aulas. Mas acho que há trocas de experiências que nós poderíamos... A maneira como se dá aula, uma estratégia melhor que resultou com determinados alunos, ou não resultou. Acho que isso era importantíssimo porque isso foi... Foi no ano de estágio que aprendi isso. Nós trabalhávamos, não era as vinte e quatro horas, mas era quase as vinte e quatro horas, em conjunto. Eramos seis pessoas e trabalhávamos em grupo, sempre. Acho que isso... Fundamentalmente, do estágio, o principal foi o trabalho que tivemos em grupo, as experiências que trocámos. As pessoas... Se estiverem a trabalhar seis pessoas, seis cabeças pensam mais do que uma e a pessoa tem... Pronto, uma diz: «Se eu fizer assim, se calhar tenho mais resultados». Eu acho que é muito importante esse trabalho em grupo e acho que as pessoas cresciam muito mais rapidamente, senão, assim, vão ter que crescer aos pouquinhos. Cresciam muito mais rapidamente se realmente trabalhassem. Porque nós, geralmente... O grupo de Matemática é tão grande que se nós tivéssemos duas ou três horas por semana em que se trabalhasse em conjunto: troca de fichas... «Olha! Tenho este exercício engraçado!», «Fiz esta motivação», «Olha! Esta ficha tão gira que eu arranjei !»" (Bia, p. 197).

Mas, as formas de contribuir para a formação dos professores podem assumir aspectos diversificados. Assim, para além das assistências a aulas, do diálogo e da troca de experiências o professor Bruno considera que outra forma de contribuir para a formação dos professores seria através da criação de centros, onde fosse possível fazer um levantamento das necessidades dos professores para depois se dar formação nessas áreas, à semelhança do que acontece no Projecto Minerva.

"Assim como no Projecto Minerva em que existe um centro e depois tem as ramificações na escola. Acho que... Também se poderia criar num pólo que congregasse e analisasse as necessidades de formação e, então, depois agisse nas escolas e desse formação em termos da Matemática e em termos de outras disciplinas. Analisavam-se as situações e depois ia-se para as escolas dar formação" (Bruno, p.162).

Porém, a forma como se faz a formação depende da disponibilidade destes. Assim, para a professora Bia a formação dos professores passa também por esta se tornar obrigatória, já que as pessoas não o fazem em regime de voluntariado.

"Se as pessoas não fazem isso a nível de voluntariado, só com imposição é que as pessoas acabariam por fazer. Eu penso que sim, se a pessoa tivesse aquela



*obrigatoriedade de estar ali duas horas, com certeza que não estavam ali duas horas a olhar uns para os outros e, então teriam que trocar experiências e testes" (Bia, p.197).*

Mas, os professores formam-se também em função dos meios que têm ao seu alcance para o fazer. Se estes forem diminutos e limitados os professores têm pouca oportunidade para se formarem. É neste sentido que a professora Berta afirma que a formação é muito limitada:

*"É muito limitada. Acho que devia haver mais acções de formação. Quando comecei no ensino, há doze anos, havia uma série de acções. Eu até fui a Setúbal. Podiam não abordar, propriamente a matéria, mas valorizavam-nos. Agora, praticamente, já não vejo nada. Inclusivamente, até esta acção em que estou a participar. Acho que a senhora quer que a gente trabalhe para ela porque pouco tenho visto do que a senhora faz. Mandou-nos, agora em duas sessões, fazer duas fichas de trabalho, que ela irá recolher. E não vejo muita aplicação daquilo às nossas escolas. O teor daquilo tem sido a Geometria. É um programa sobre Geometria do Bernardo. Eu também não vejo grande aplicação daquilo às nossas aulas. Tomáramos nós que os miúdos saibam decompor em factores e resolvam uma equação" (Berta, p.177).*

É de salientar que a professora Berta se refere, também, ao facto de condiderar a formação como algo obrigatório, a integrar nos horários dos docentes, porque caso isso não aconteça os professores, incluindo ela própria querem é ir para casa. No entanto, aponta outra alternativa que também levaria a classe a fazer formação:

*"Acho que, talvez, se o nosso ordenado fosse melhor ou até com aquele esquema... Não digo como eles agora querem, que é pôr-nos na escola durante a semana. Mas, por exemplo, se tivéssemos duas ou três horas por semana, já dentro do nosso horário (...) para tratar determinadas questões, objectivos. Trabalhar sobre determinadas turmas que têm uns certos problemas. Arranjar motivações para os miúdos. Penso que eram coisas que se podiam fazer dentro de horas que tivéssemos já incluídas no nosso horário de trabalho" (Berta, p.179).*

Se bem que tenha sido referido que os professores aprendem observando aulas, não foi ainda referido por nenhum deles o facto dos professores terem tido a possibilidade de assistir a aulas durante um longo período de tempo, isto é, durante o tempo em que foram alunos. Porém, é de salientar que uma das professoras entrevistadas que não possui qualquer formação no âmbito da docência, e que se encontra no seu segundo ano de ensino, os refere como ponto de referência no processo de construção da sua identidade:

*"Não tenho formação de professor. De modo algum. Não tenho. Também nunca vi os outros professores trabalharem. Só os professores que eu apanhei na escola. Mas também havia lá muitos que eu não sabia se tinham formação de professores ou se não tinham. Eu não tenho. Eu ainda não saí do curso. Sou*

*professora provisória. Estou a dar aulas, mas não vou ficar para sempre, espero eu. Portanto, logicamente, para me profissionalizar, teria que pedir estágio e todas aquelas cadeiras pedagógicas e aquilo tudo. Logicamente que, depois era capaz de ter outra maneira de actuar nas aulas. A experiência e os conhecimentos que adquirimos são mesmo para isso. Eu não tenho formação de professor, neste momento. Sei mais ou menos como hei-de dar aulas, tendo em conta aquilo que eu acho que é a melhor maneira de transmitir aos alunos, pensando na maneira que eu gostava que me transmitissem os conhecimentos. Outros conhecimentos eu não tenho. Conhecimentos, assim, teóricos. Estágios, por exemplo"* (Beatriz, p.141-142).

É, ainda, de salientar que esta professora está desperta para a importância que a experiência tem, apesar da sua se resumir a pouco mais de um ano.

*"Eu estou a dar, mais ou menos, as aulas na mesma. Pessoalmente, eu sou assim, penso assim e pronto. Sigo mais ou menos, aquele ritmo. Mas, (...) experiências anteriores em que tive uma turma má fazem com que este ano esteja a proceder de maneira diferente com eles. Talvez um bocadinho mais tolerante"* (Beatriz, p.137).

*"Pronto: «Já passei por esta situação, agora vou tentar mudar». Não é que eu tenha alguém que me diga: «Olha, agora faz assim»". Não"* (Beatriz, p.137).

#### **6.7.2 - Quando se formam os Professores**

A formação é, fundamentalmente e a nível ontológico, uma função permanente da evolução humana (Pineau, 1986).

Neste sentido, um dos professores entrevistados refere:

*"Acho que era necessário uma formação sucessiva, contínua"* (Bruno, p.161).

*"Penso que, em termos de formação, e pondo de lado um pouco a formação académica, as pessoas vão-se aperfeiçoando à medida que vão entrando e vão estando numa profissão. Quer dizer o professor vai-se adaptando e vai estando cada vez melhor à medida que vai leccionando"* (Bruno, p.160-161).

Assim, a formação é um processo de socialização que se desenrola ao longo da vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence não se encarregue dela de forma organizada, compreendendo períodos intensos (Lesne, 1984), nomeadamente a formação académica ou a formação profissional.

Ora no caso dos professores, não tem existido, de forma organizada, formação contínua, dentro do sistema onde eles estão inseridos. A formação para os docentes, enquanto espaço organizado, tem sido delimitada no tempo, cabendo aos professores tomar as iniciativas para se irem formando ao longo da sua carreira, o que não é de maneira nenhuma, a forma de se conseguir ter um ensino de qualidade e de se obter para a carreira docente dignificação e valorização (Caspar e Vonderscher, 1986; Garcia, 1988; Jobert, 1988; Nóvoa, 1987).

É de salientar que os professores entrevistados foram sensíveis a toda esta problemática, se bem que de forma diferente.

Assim, o professor Artur manifestou-se contra a formação feita num período bem delimitado e, claramente, a favor de uma formação contínua organizada, porque caso esta não exista é difícil aos docentes fazerem-na, nomeadamente por falta de tempo.

*"Penso que até nem devia haver a questão do estágio. Não sei se estou a ser muito directo nisto, mas acho que não devia haver estágio. Os professores estão no ensino, ao fim de x anos de ensino deviam passar a efectivos ou nesse tempo irem fazendo cursos de formação, irem-se actualizando constantemente. Todos os anos haver dois ou três momentos por ano para formação" (Artur, p.55).*

*"Imaginemos que ao fim de seis anos os professores passavam a efectivos. Nesses seis anos, as pessoas, em cada ano, frequentavam, duas vezes em cada ano - imagine-se uma situação destas - um curso de formação sobre isto ou aquilo. Nesses seis anos de ensino se a pessoa quisesse frequentava, portanto, doze módulos sobre diversos assuntos: direcção de turma, avaliações, tudo. Passavam a efectivos e depois daí continuavam nesse ritmo, porque acho que eram muito mais motivador. As pessoas iam-se actualizando. Porque as pessoas dizem: «Agora, venham-se actualizando», e isso é um bocado relativo porque as pessoas não têm tempo. Era mais viável um sistema destes" (Artur, p.55).*

*"Creio que era muito melhor. Ou então, continuar o mesmo sistema e a partir do momento que a pessoa é efectiva, fazer, sistematicamente não estou a dizer todos os meses, mas duas vezes por ano, reciclagens da disciplina ou de outra coisa qualquer, para a pessoa se ir actualizando" (Artur, p.55).*

Esta sua opinião não resulta do facto de não considerar o seu estágio um momento privilegiado de formação, pelo contrário e como foi referido anteriormente este professor considera-o um momento de grande importância na sua carreira. Só que ele também foi um momento de "sufoco", porque muitas vezes se pretende abarcar muitos domínios da actividade do professor.

*"Não tenho ilusões, num estágio, a pessoa está num sufoco dois anos e depois parte do que é que a pessoa quer fazer a seguir. Se a pessoa pensa: «Pronto, acabei o estágio, encosto-me ali». Continua na mesma coisa. Mas eu não gostava de continuar assim. Tanto que não gostava que tenho interesse e falo com a Joana e com a Lucinda. E tentamos, sempre, melhorar a condição do ensino, falando uns com os outros. Na parte da questão cultural, isso, já parte mais de cada um. Eu, por exemplo, gosto muito dessa parte, e quando a gente tenta, na medida do possível, sempre se faz qualquer coisa" (Artur, p.58).*

No entanto, se bem que considere que a formação deva ser organizada, é claro que também a considera dependente da vontade de cada um. Aliás, a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não

quiseram fazer dele, correspondendo sempre a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que nós damos à nossa vida se assemelha à identidade, como refere Dominicé (1988).

Também, a professora Alda, apesar de não ser efectiva, reconhece a necessidade de formação contínua organizada e, ao mesmo tempo, o facto desta também depender da vontade de cada um.

*"Pois é, a tal história da necessidade que muitas pessoas sentem de que haja uma formação, não só inicial, mas também contínua, não é? Portanto, a pessoa está a precisar, também, de estar a aprender. Aliás as coisas vão evoluindo, é preciso aprender novas coisas e o professor acho que, acima de qualquer outro, precisa de acompanhar essa evolução. E depois, das duas uma, ou a pessoa tem iniciativa e tem interesse para, sózinha, tentar procurar e formar-se, fazer a sua própria formação ou então, se calhar, a maior parte das pessoas, com tantas dificuldades que têm de trabalho, se calhar, não estão abertas a essa iniciativa, por eles próprios. Daí, eu acho que devia surgir a necessidade, mesmo, de uma formação contínua mais organizada" (Alda, p.125).*

Porém, a responsabilidade da implementação da formação contínua é sentida como necessária e fortemente dependente de quem tem o poder, no sentido de que a identidade profissional depende também do poder instituído numa dada sociedade (Kitzinger, 1989; Nóvoa, 1987).

*"A formação, eu penso que a formação devia de ser contínua. De que forma? Pois, não tenho aqui remédios, não tenho as leis, mas penso que deveria ser contínua, periódica, não é? Porque a troca de experiências que podem existir nessa formação é muito importante. Porque muitas vezes é com o convívio, com a troca de ideias entre as pessoas que se produz um enriquecimento muito grande. Daí que se se proporcionar isso, não só na escola mas também ao nível de várias outras escolas, isso era muito importante" (Águeda, p.77-78).*

Mas, como dissemos anteriormente, a necessidade de formação contínua é explicitada de forma diferente por parte dos professores.

Assim, a professora Aurora sente a necessidade de formação contínua, nomeadamente porque a sociedade vai evoluindo e consequentemente o professor precisa de se actualizar, se bem que entenda que esta formação deve ser algo que na realidade ajude o professor e não umas acções sem coerência.

*"Acho que as coisas têm de acompanhar a evolução da sociedade e as solicitações para as quais nós temos despertado, não é? Acho que a nossa formação deve, de facto, acompanhar a evolução dos profissionais. Portanto, acho que é bom uma formação contínua, mas de facto bem aplicada e que isso nos ajuda. Não umas acções caídas, uma para aqui outra para acolá... (Aurora, p.38).*

A professora Aurora refere um aspecto importante da formação contínua que está relacionado com a continuidade que acções de formação, neste âmbito, poderão vir a ter.

A professora Bia refere também este aspecto e aponta o trabalho em conjunto entre colegas, e onde a troca de experiências seria um aspecto a privilegiar, como uma possível modalidade de formação contínua. Esta professora aponta, também, a formação contínua como uma forma do professor não se acomodar à realidade, tentando pelo contrário alterá-la.

*"Eu acho que a pessoa devia ter reciclagens com muita frequência ou, então, trabalhar muito em conjunto. Se a pessoa trabalhar, se tiver um grupo, se a troca de experiências for fundamental. Isso, se isso existir numa escola... Se isso existir numa escola, no fundo, já é uma formação contínua. Está-se sempre em formação. Agora, se a pessoa chega aqui, vai-se acomodando... Eu penso que é lógico. A pessoa vai-se acomodando, não prepara aulas porque já deu aquilo vinte ou trinta vezes" (Bia, p.208).*

Porém, nem todos os professores de Matemática têm um percurso profissional prolongado que permita a acomodação de que fala a professora Bia. Existem indivíduos que são professores de Matemática e que passam pelo ensino de forma provisória, ou pelo menos com essa expectativa, começando a leccionar sem ter qualquer preparação no âmbito da docência. É neste sentido que a professora Beatriz, que se encontra a concluir o seu curso de Engenharia neste momento, e que pensa sair do ensino nos diz:

*"Acho que não era nada mau se tivéssemos uma certa preparação: 1 semana, 2 semanas ou um mês" (Beatriz, p.143).*

*"E sobretudo, àqueles professores, por exemplo, como eu o ano passado. No ano passado vim para cá pela primeira vez e, este ano, já tenho experiência e se para o ano cá estiver já terei 2 anos de experiência. Vão-se adquirindo também outros conhecimentos. Mas não sou eu que... Isto custa um bocado. Uma pessoa não sabe. Nunca se esteve perante 30 alunos, no papel de professora. Esteve-se, sempre, do outro lado. Portanto, convinha uma pessoa ter uma noçãozinha de como é que se faz, de como é que se está" (Beatriz, p.142).*

A formação, encarada numa perspectiva temporal, é concebida como devendo estar em vários momentos da profissão, a começar pelo seu início.

### **6.7.3 - Quem forma os Professores**

A identidade é um processo localizado no âmago dum indivíduo e, também no núcleo central da sua cultura colectiva (Erikson, 1976; Ferrarotti, 1988; ). A formação no âmbito de uma actividade é um espaço privilegiado na construção da

identidade profissional (Caspar e Vonderscher, 1986; Garcia, 1988; Jobert, 1986; Nóvoa, 1987).

Assim, a formação depende da vontade que cada um tem de se formar (Nóvoa, 1988; Dominicé, 1988).

*"O que aprendi e aprendo, falo por mim e por toda a gente, a grande maioria do que o professor aprende, aprende por prática própria e pelo tempo. Depois parte mais da vontade de uns, menos da de outros e a pessoa vai evoluindo mais ou menos" (Artur, p.55-56).*

No entanto, os contextos onde as pessoas trabalham e se formam são, também, bastante importantes no processo de construção de identidade profissional de um indivíduo (Erikson, 1976; Ferrarotti, 1988; Nóvoa, 1988). As pessoas não existem no vazio, por isso o contexto onde estão inseridas, nomeadamente as pessoas com quem convive e as relações existente entre elas são um factor determinante na formação de um indivíduo. Neste sentido e quando nesta análise de conteúdo abordámos os processo de formação, constatámos que por vários professores a importância das trocas entre colegas.

Porém, o contexto profissional dos professores proporciona um contacto sistemático com os alunos e, para alguns professores, é claro que eles desempenham um papel fundamental no seu processo de formação.

Assim, alguns professores ao referirem-se aos alunos, afirmam:

*"Aprendo com eles e eles sentem-se mais à vontade. Cria-se um espaço na aula de diálogo e uma maneira de estar aberta" (Artur, p.48).*

*"Sei que aprendo coisas com eles. A maneira de explicar as coisas eu aprendo com eles. Tenho aprendido imensas coisas com os meus alunos porque eles dizem: «Professora se explicasse assim se calhar até era melhor». E a pessoa, no outro dia explica por um método novo, porque aprendeu aquele método e porque eles se calhar assim aprendem melhor. Isso é fundamental para eles e fundamental para nós" (Bia, p.196).*

Porém, e se bem que se aprenda com os outros, a formação passa por um processo de apropriação individual, onde as limitações humanas estão presentes e onde nunca podemos estar seguros de não ter cometido algum erro (Popper, 1989). Ora, estas duas valências existentes na formação - a social e a individual - são salientadas de forma pertinente pela professora Bia.

*"Isso é um processo, porque felizmente, penso eu, que ninguém nos ensina a dar aulas. Nós chegamos aqui e, muitas vezes, damos cabeçadas atrás de cabeçadas porque não sabemos dá-las da melhor maneira. Eu penso, que no primeiro ano que dei aulas, fui uma terrível professora. A consciência que eu tenho é que dei os conteúdos todos mal. Que as minhas relações com os alunos foram todas erradas, porque eu não estava... Ninguém me tinha dito como é que eu havia de dar as aulas da melhor maneira. Portanto, quando cheguei aqui saí da faculdade e*

não... A gente não sabe como é que há-de dar as aulas. Também não é pelo estágio que a pessoa adquire isso. Isso só ao longo dos anos" (Bia, p.196).

Relativamente à orientadora de estágio afirma: "Eu sei que muitas das coisas que eu sou neste momento lhe devo a ela. Ela foi fantástica na formação das pessoas, e eu, lá está, com o complemento do meu trabalho, com os meus colegas..." (Bia, p.206).

"Os testes que eram sempre feitos em conjunto. Eu ia assistir às aulas dela. Aprendia determinadas coisas: «Olha, isto realmente não era assim». Porque a pessoa quando trabalha em formação e quando não há luta pela nota - isso também é muito importante - quando as pessoas realmente estão lá para aprender. Acho que isso é muito importante" (Bia, p.206).

A relação entre pares é um aspecto fundamental na formação e no desempenho profissional em qualquer momento do percurso do professor, já que mecanismos como a lealdade e a traição, a identificação e a rejeição, a verdade e a mentira, estão na base dos processos de construção de qualquer identidade (Salaman, 1986). Porém, um processo de avaliação é sempre um processo pessoal e institucional, daí não ser possível excluir dele angústias e tensões (Correia, 1989).

"Eu acho que sim. Por acaso depois não se conseguiu. No final, depois, veio a nota, e naquela altura... Agora não, porque as pessoas já estão efectivas quando fazem o estágio e algumas delas no caso da Matemática, já estão nos sítios que querem, mas ali não, a nota tinha um peso importante e, então, notou-se, no final, que as pessoas não ficaram tão amigas como deviam ter ficado porque fizeram um trabalho muito importante até ao fim" (Bia, pp.206-207).

As relações entre pares são complexas e têm subjacentes mecanismos de várias ordens, como já referimos anteriormente, e o desempenho de uma actividade pode ser influenciado por esses mecanismos. Entre as várias formas de relacionamento entre pares de um grupo profissional podemos encontrar algumas que permitem que as pessoas sobressaiam pela forma rica e positiva com que se relacionam com os outros (Sainsaulieu, 1988). Neste sentido, o professor Bruno, relativamente à forma como vivencia as relações com as pessoas que vivem na sua escola, diz-nos:

"Portanto, não sinto, nem da parte do meu grupo nem da parte das outras pessoas que fazem parte da escola, algo negativo. Pelo contrário, sinto uma relação de grande amizade, mesmo em relação ao resto dos funcionários. Sou uma pessoa muito dada e aproximo-me bastante deles. Há funcionários que quase me tratam por tu, não me tratam por professor e, às vezes, as pessoas dizem que... E isto porque há uma certa distância e eu não mantenho distância nenhuma. Há uma escala hierárquica, mas tento aliviar isso. As pessoas que estão abaixo de mim não tenho que as tratar mal e as pessoas abaixo de mim não têm de me tratar como uma «alteza real», não é? Há uma certa aproximação quer com funcionários, quer com colegas e, dentro dessa aproximação, eu não sinto, neste momento que haja

*factores nem negativos, nem positivos... Nem sinto uma coisa nem outra" (Bruno, p.155-156).*

Mas, a riqueza da sua relação manifesta-se também pela disponibilidade em ajudar os outros nas tarefas que têm de fazer.

*"Em termos de trabalho, quando tenho que fazer determinada coisa faço-a e só descanso quando ela está resolvido. Por exemplo, para as reuniões de Conselho de Turma utilizo um programa de computador. O programa está na Secretaria e é tudo feito lá. Introduzo os dados no computador para aquilo sair e, pronto. As coisas que as pessoas me pedem eu faço, sempre, com gosto" (Bruno, p.154).*

Não é de estranhar que o professor Bruno já tenha sido elemento do Conselho Directivo da escola onde está, que neste momento seja o Delegado de Grupo, e que nos primeiros anos em que deu aulas, apesar de algumas lacunas que considera ter tido nalgumas áreas, ter conseguido ultrapassá-las e ter obtido formação junto dos seus colegas

*"Nos primeiros anos principalmente no primeiro ano em que dei 10º e 11º. andei aflito. Andava quase a bater com a cabeça nas paredes, passe a expressão. Andava muito aflito e não conseguia situar-me em relação aquilo. Nessa altura eu pedia auxílio e as pessoas compreendiam" (Bruno, p.156).*

*"Sempre que precisava as pessoas ajudavam-me. Até em relação aos próprios alunos. Eles compreenderam a situação e nunca fizeram grandes problemas" (Bruno, p.158).*

#### **6.7.4 - Quais os Saberes associados à Formação**

A identidade profissional de um grupo está associada a um conjunto de saberes autónomo que o identifica (Caspar e Vonderscher, 1986; Garcia, 1988; Jobert, 1988; Nóvoa, 1987), consequentemente a formação ganha ênfase na medida em que pode e deve ser um espaço privilegiado para os professores se apropriarem desses mesmos saberes. Assim, no caso dos professores defendemos que estes devem ter sólidos conhecimentos quer no âmbito da Pedagogia quer no âmbito da área disciplinar que leccionam, pressupondo sempre que qualquer que seja o conhecimento ele nunca deve ser encarado como absoluto e compartimentado, mas mobilizando, simultaneamente, recursos teóricos e práticos que lhe permitam dar resposta aos problemas que encontra no seu dia a dia de trabalho (Godet, 1988; Kilpatrick e Wilson, 1983; Rogers, 1985).

É de salientar que os professores entrevistados manifestaram grande sensibilidade ao que acabámos de referir, se bem que de formas diferentes e com ênfase diferente.



Assim, a professora Águeda considera ser bastante pertinente a formação não se restringir apenas a conteúdos e recursos teóricos já que eles não são compatíveis com aquilo que o professor tem de aplicar no contexto real em que está inserido.

*"Penso que a formação devia de ser mais prática" (Águeda, p.77).*

*"Não tão teórica. Isso não. Porque é muito bonito dizer-se determinadas coisas mas quando se vão aplicar na prática, muitas vezes, não é nada como se diz em teoria" (Águeda, p.77).*

*"Coisas de facto que nos ajudem na prática e na realidade. Temos de ser objectivos, não andamos aqui a ver nem a coleccionar coisas, não é? Não andamos aqui nem a fazer colecção de actividades e de acções, nem andamos aqui na vida, a ver passar as coisas. Precisamos de facto de nos integrarmos, mas precisamos de ser objectivos e precisamos que essas acções nos ajudem na prática, no trabalho concreto que nós temos de fazer"(Aurora, p.38).*

Foi possível encontrar, também, entre os professores entrevistados aqueles que estão mais atentos à necessidade de formação, no âmbito da disciplina de Matemática.

Neste sentido, a professora Ana que devido à sua formação inicial, sentiu necessidade de a complementar com formação no âmbito da Matemática, diz-nos:

*"Eu acho que devia haver formação mesmo sobre Matemática, porque acho que há aí muito professor de Matemática que sabe muito pouco" (Ana, p.94).*

*"A nível dos conhecimentos há uma enorme falha" (Ana, p.94).*

*"Eu sou de Engenharia e há certos conhecimentos que não tenho... Que necessito e que uma pessoa de Matemática tem. Ainda por cima deu-se, aí, um problema. Quando foi o 25 de Abril... Eu fiz o 6º ou o 7º ano a seguir ao 25 de Abril e foram anos difíceis em que eu, por exemplo, tinha 5 horas por semana de Matemática e eu tive, para aí, 20 ou 30 aulas durante o ano inteiro. Logo, quase nunca dei matéria desse ano. Agora, não é muito diferente, é diferente mas não é muito diferente. E, relativamente, à Matemática, eu tive grandes falhas em termos de preparação. Quando fui para a Faculdade tive grandes problemas pelas falhas que tive. Não tinha falhas no correspondente ao unificado, mas tive no 10º e no 11º. Isso criou-me, no início, vários problemas. Às vezes andava às «aranhas»" (Bruno, p.156).*

Um domínio muito importante, em que os professores deviam ter formação é o das aplicações da Matemática, já que esta ciência tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento das ciências, da cultura e de outros ramos da actividade humana.

Neste sentido, o professor Bruno, que tem formação académica numa área em que a Matemática é o suporte de muitas aplicações concretas, afirma:

*"A Matemática é uma disciplina bastante prática. A maior parte das pessoas não sabe levar isso a eles. A prática não é só fazer exercícios. É o fazer muitas coisas diversificadas" (Bruno, pp.162-163).*

Mas não é apenas o facto de um professor ter uma formação académica na área da Engenharia que faz com que exista a necessidade de formação na área da Matemática. A professora Berta que tem uma formação académica na área da Matemática, diz-nos:

*"Eu acho que, também, devíamos ter acções específicas, pronto, para professores de Matemática e os professores quando vêm para a escola deviam ser acompanhados. Eu lembro-me, perfeitamente, que, quando cá cheguei ao Pragal que me enfiaram com três 11º e um 10º. Isso é violento. É isso que eu noto, as pessoas chegam aqui: «E agora como é que se faz?» Eu, por exemplo, descobri um livro de exercícios de onde tirava os exercícios para os pontos. Até que me chamaram a atenção para o facto desse ser o livro que os alunos tinham. Sabia lá que os alunos tinham aquele livro. Ninguém me tinha dito quais eram os livros" (Berta, p.178).*

Sem acompanhamento é difícil a um professor, no início da carreira, dar resposta aos problemas que lhe surgem no contexto onde desempenha a sua actividade profissional, nomeadamente no plano da selecção de material possível de ser utilizado com os seus alunos, no âmbito da Matemática.

Mas os saberes associados à formação de professores não devem apenas restringir-se ao âmbito da Matemática. Assim, outras áreas do saber devem ser contempladas durante a formação.

É neste sentido que a professora Ana, depois de se ter referido à necessidade de se aprofundar em conhecimentos científicos na área da Matemática, nos diz parecer-lhe pertinente obter conhecimentos na área da Pedagogia, no âmbito das metodologias e técnicas de ensino, podendo recorrer-se, também, a conhecimentos de outras áreas, como por exemplo a Psicologia.

*"Eu acho que além de aprofundar os conhecimentos científicos, não sei? Métodos de ensino, Psicologia até para para saber um bocado lidar com os alunos e saber o que é que se há-de esperar e saber, às vezes, o que é que determinadas reacções querem dizer, e saber interpretá-las. Acho que isso é muito importante. E acho que, aí não sei, quem entra aqui para a escola, de início, não sabe nada disso" (Ana, p.95).*

É, também, neste sentido, que a professora Bia, ao falar da sua formação académica, afirma que esta teve vantagens, na medida em que lhe permitiu aprender a fazer testes (um dos materiais de trabalho que usa) e porque lhe facultou o contacto com domínios da ciência, como por exemplo a Psicologia, que podem ter um grande contributo para o docente ter uma atitude mais adequada no contexto em que trabalha.

*"Acho que sim, acho que é muito importante, acho que... Eu sou do Ramo Educacional e talvez isso também me tenha feito... Pronto, a minha preparação é uma preparação diferente da generalidade dos professores que não são do Ramo Educacional. Portanto, eu, no Ramo Educacional já estudei Psicologia, já estudei... Já sabia fazer testes. Sei lá, há coisas muito muito importantes. Mas a prática lectiva não tinha, portanto, quando cheguei à escola... Quem não tem prática lectiva não sabe como enfrentar as situações" (Bia, p.205).*

A professora Alda, que se encontra a acabar a sua licenciatura no domínio das Ciências da Educação, reconhece, à semelhança do que a professora Bia fez, as vantagens que resultam do facto dela ter tido esse tipo de formação:

*"Alertar para um aspecto muito importante que é o tipo de relacionamento, portanto, e pensar num aluno como... Pensar numa turma, não como um conjunto de cabecinhas, todas iguais, que estão ali para aprender, mas sim que cada um deles é diferente, não é? Cada um deles é diferente e há que tentar, primeiro de tudo, chegar próximo deles, não é? O mais possível. E é aí, então, que na sala, a prática é diferente, porque eles são muitos e nós chegamos ao fim do 1º período e, se calhar, conhecemos bem, bem, quer dizer, nunca chegamos a conhecer nenhum, não é? Mas, pelo menos, alguns. Alguns vamos conhecendo e chegamos ao fim do ano e conhecemos melhor alguns. Mas, de qualquer das maneiras, eu acho que isso é muito importante, pronto, o relacionamento que uma pessoa tem com cada um, tem muita influência também na aprendizagem, no fundo, uma coisa influencia a outra" (Alda, p.122).*

É, também, de realçar que esta professora considera a formação académica que teve no âmbito da docência, como sendo teórica e muitas vezes desfazada da realidade, apesar de reforçar que foi uma grande ajuda na medida em que lhe permitiu estar mais atenta à importância, na actividade docente, do relacionamento entre alunos e entre alunos e professor.

*"(...) quando estamos a preparar uma aula de forma teórica, quando trabalhamos na Faculdade, em grupo, a imaginar que damos a aula: «Como é que daríamos esta matéria?». «Como é que não daríamos?». Quando nós temos esta formação, pronto, quando estamos a preparar estas coisas, normalmente, preparamos isto para turmas ideais e condições ideais, não é? Pronto, chegamos à escola e não temos nada disso. Temos turmas com trinta, muitas vezes até trinta e três, por acaso nesta escola não. Há uma coisa que eu noto é que todas as turmas, pelo menos as que eu tenho, são muito mais pequenas. De qualquer maneira são turmas de vinte e cinco, vinte e seis pessoas, não é? Muitas das coisas que nós, às vezes, temos na mente não funcionam com tanta gente, não é? E pronto, não é só a nível do número de pessoas, é também a nível do tipo de turmas que encontramos. A discrepância de níveis, entre os miúdos, que vêm parar às turmas. Os miúdos que vêm parar às turmas são muito diferentes. Há miúdos de 1 e miúdos de 5 e é muito*

*difícil trabalhar com isto. No primeiro ano dei, mesmo, muito mal algumas aulas. Uma pessoa não sabe muito bem como é que há-de dar uma aula, não é? Tem-se um miúdo que não sabe somar 1 + 1 e tem-se outro que já é capaz de fazer há imenso tempo. Mas em relação à formação, de qualquer das maneiras, eu acho que, noutro aspecto, ajudou-me muito. Em termos, sei lá... Nuns eu sinto isso, noutros não tanto. Em termos de estratégias ou de, propriamente de dar a matéria, ou ensinar mais correcta ou menos correctamente uma matéria. Eu acho que nós quando estamos a preparar depois as coisas, ajustamos isso na altura. Agora há uma coisa muito importante, que foi em termos de ajuda para o funcionamento com os alunos" (Alda, p.121-122)*

A preocupação em obter formação, no sentido do professor se assumir como profissional da relação (Canário, 1989; Ferry, 1985), é também evidente por parte da professora Beatriz.

*"Para a matéria temos o programa e sabe-se mais ou menos. Isso não. Em princípio, não há problema nenhum. A gente sabe os objectivos. Sabe o que temos que cumprir, e sabe qual é a melhor maneira de dar. Pronto em princípio, pronto disseram-me que tinha de ser objectivo e não andar ali a «enrolar e tal». Agora, essencialmente, penso que a formação deve ser a nível de relacionamento aluno/professor" (Beatriz, p.143).*

## **6.8 - A Identidade Profissional e as Associações**

Uma reflexão sobre a importância das associações no processo de construção da identidade dos professores parece-nos ter particular interesse, já que estas aparecem como sendo uma das grandes linhas de força associadas a um grupo de indivíduos que desempenham uma actividade e pretendem ver assumida a profissionalização dessa mesma actividade. Neste sentido, as associações devem ter um papel preponderante, relativamente à actividade a que estão ligadas, assumindo entre as suas competências: a definição de normas de entrada na profissão; o controle do exercício dessa mesma profissão; a demarcação, preservação e alargamento do campo social de exercício da profissão; a defesa dos interesses socio-económicos e profissionais dos seus membros; a salvaguarda de normas éticas e deontológicas próprias da profissão (Nóvoa, 1987).

Aliás, nas entrevistas por nós realizadas, sobressai a necessidade das associações assumirem competências nestes domínios. Neste sentido uma das professoras entrevistadas afirma:

*"(...) acho que devia de haver qualquer coisa que apoiasse os professores, acho que sim. Porque eu já fui confrontada com situações desagradáveis com alunos, umas mais, outras menos (...) E nós não temos qualquer protecção, qualquer defesa, porque se nos quiserem encontrar para aí e furarem-nos um pneu ou darem-*

*nos um sopapo. Ontem ainda cá veio um pai e disse: «O professor de Geografia se continua a ser assim para o meu filho, eu encontro-o aí no meio da rua e eu faço e eu aconteço». Nós não temos qualquer defesa. Vamos para onde? Não é? Vamos para onde? Não temos defesa. De maneira que acho que devia de haver qualquer coisa que nos apoiasse. Porque se há associações de pais, há associações de alunos, há tanta defesa do aluno, porquê não defender os professores. Agora é moda carregar em cima deles. Parece que nós estamos a ter costas muito largas, e estamos a abarcar as culpas todas, quando nós não temos culpa nenhuma. O que nós não temos é ajuda a nível nenhum" (Aurora, p.42).*

A professora Aurora encontra-se, neste momento, muito sensível ao facto de serem poucos aqueles que defendem os professores, opondo-se à doutrina que muitas vezes se encontra na base da formação dos professores e que consiste em ser condenável o professor amar-se a ele próprio, já que ele deve amar os outros - os alunos (Abraham, 1982). Não admira por isso que, apesar de considerar bastante importantes as associações e de considerar que estas devem ter um papel preponderante na defesa dos professores, afirme:

*"(...) Olha, eu nunca dei por elas. Da Sociedade Portuguesa de Matemática o que eu conheço! Uns folhetos, umas coisas, uns problemazitos, umas conversazinhas bonitas, umas coisinhas... As Olimpíadas da Matemática e não conheço mais nada. Não sei se o defeito é meu, se é de quem promove as coisas. Eu acho que quando nós estamos na escola, não andamos aqui a apanhar... Não andamos a correr atrás das coisas, também têm de nos chegar a nós. É claro que nós depois estamos dispertos ou não para elas. Mas as coisas têm de chegar a nós de qualquer maneira" (Aurora, p.42).*

Desta afirmação da professora Aurora sobressai que um dos domínios onde as associações devem ter uma intervenção particular é o alargamento do campo social onde a actividade se pode exercer, nomeadamente através do aumento da comunicação entre os indivíduos que a desempenham e as associações.

Aliás, é de referir que os professores entrevistados estão bastante dispertos para a importância que as associações devem ter na valorização e no reconhecimento social da actividade do professor referindo, que estas devem intervir nos diferentes domínios por nós apontados anteriormente.

Assim, para uma das professoras entrevistadas as associações devem ter um papel preponderante na divulgação de materiais:

*"Pronto uma associação (...) deve ter a preocupação de chegar aos outros professores e dar conhecimento de coisas novas que existem, de produtos novos, ou de Informática, ou programas novos que existam para dar a matéria. Pronto divulgação de muita coisa" (Ana, p.101).*

Para outro professor a importância das associações passa por estas conseguirem um maior desenvolvimento e paralelamente, os professores terem mais

disponibilidade para uma participação mais activa nomeadamente em acções de formação desenvolvidas pelas respectivas associações.

*"Acho, só que se deviam desenvolver mais e, também, na escola, as pessoas terem mais dias disponíveis. Porque há três dias por ano e as pessoas não podem fazer muito. Aquilo não dá para nada. Depois, as pessoas não podem assistir a essas coisas" (Artur, p.66)*

Para o professor Bruno, a importância das associações é grande, devendo estas ter responsabilidades na dinamização de pólos onde seja possível aos professores discutirem ideias e trocarem opiniões.

*"Penso que são importantes. Como há bocado falámos na criação do tal pólo de ligação em que as pessoas discutissem. Acho que deveriam ser elas a criar estas situações, deviam ser eles... Como a S.P.M. faz todos os anos ou como todos os anos existe o Encontro da A.P.M. Mas, sei lá, é capaz de ser pouco. É capaz de ser preciso mais e diversificado. Penso que, se calhar, era bom fazer-se um para os professores catedráticos, outro para os do secundário, outro para os do ensino básico. Pronto, diversificar mais e não centralizar só num, portanto em que vai toda a gente. Mas fazer um... Mas, também, fazer mais do que um. Penso que é uma falha da S.P.M., assim como das outras instituições. Acho que era necessário para as pessoas, porque é a partir deles que se consegue criar e que as pessoas se ligam. Se não forem eles não sou eu, por exemplo, que vou pegar em 3 ou 4 pessoas e fazer uma reunião... «Vamos tratar isto...» Portanto, o ponto de partida, para que essas coisas aconteçam, para que as pessoas façam um diálogo maior e melhor para que as discutam, tem que partir deles. Mas individualizar mais. Isto é o que eu penso. Não serem tão gerais" (Bruno, pp.167-168).*

Novamente outra professora considera muito importante o papel que as associações devem ter no desenvolvimento de canais de comunicação entre os elementos que desempenham uma actividade. Passando pelo desenvolvimento desses canais o fortalecimento das associações e a valorização dos seus associados. Neste sentido, esta professora afirma:

*"Porque talvez (...) desconheça profundamente o que é que eles lá fazem. Talvez, porque acho que a pessoa só se motiva se eles viessem até à escola... Geralmente a gente não vai até eles, não é? Pronto, comodismo. Mas, por exemplo, se eles viessem até à escola com acções... Dizer: «Olha, pode-se fazer isto, e isto, e isto e isto» e se a pessoa ficasse de tal maneira entusiasmada, então, tenho a certeza que eu aderiria. Tenho a certeza de que eu soubesse determinadas coisas que eles me podiam dar, de certeza, sem dúvidas nenhuma que ía. Agora, pronto não vêm e, realmente, nós também somos muito comodistas. Ficamos no nosso buraco também, é evidente que é" (Bia, p.214).*

*"Acho que têm um papel pouco importante. Portanto há aquela Associação de Professores de Matemática... Eu nunca me inscrevi, mas também acho que...*

Pronto, vejo pessoas que estão inscritas nessas associações e não vejo grande valorização, nem grandes acções que a pessoa vá lá e se aprenda e... Não vejo assim grande importância. Acho que têm um papel muito importante, mas nenhuma valorizou suficientemente o papel que devia desempenhar relativamente ao professor de Matemática, como relativamente a outra disciplina qualquer. Raramente se vêem encontros de professores de Matemática para debater assuntos, para troca de experiências, sei lá, para divulgar maneiras de dar a matéria. Gostava de aprender coisas novas, de dar coisas novas, de aprender como é que podia motivar os alunos. Uma coisa que eu acho, na disciplina de Matemática, muito frustrante para mim, é quando eles perguntam: «Para que é que isto serve?», e eu digo que não sei explicar para que é que isto serve. No fundo, acabo por nunca saber explicar para que é que serve aquilo. Ainda ontem tive, um bocado, essa experiência. Estávamos a dar... Eles estavam a perceber o que eu estava lá a explicar. Depois, eu disse assim, como eles estão sempre a perguntar para que é que serve: «A trigonometria está aqui chapadinha, está aqui tudo, latitude, longitude, está aqui tudo». Se os miúdos viessem aqui e eu explicasse a aula... Acho que era muito giro se fizéssemos até uma... Entre todas, de várias disciplinas e ver: «Vocês, para isto, precisavam de ter um suporte de Matemática, então, vão primeiro saber o que é que precisavam da Matemática para poder passar para a Geografia, por exemplo». E quando se diz da Geografia diz-se da Física. Há tanta coisa que eles precisam de saber da Matemática para depois poderem fazer qualquer coisa na Física. Mas que eles sentissem necessidade de aprender aquilo. Eu não tenho bagagem suficiente para saber o que é importante porque, também, não sei o conteúdo das outras disciplinas. Achava, por exemplo, que uma associação de professores de Matemática devia dar a bagagem suficiente para que as pessoas... Casos, casos concretos da realidade, nós pudessemos dizer assim: «Olha para resolver este caso concreto, nós precisamos de estes conhecimentos de Matemática, então vamos aprender». Acho que a gente assim caminhava mais depressa" (Bia, p.211).

O que a professora Bia afirma tem a ver com o facto de reconhecer que é bastante importante o papel que as associações devem desempenhar sem com isto querer dizer que não considere de relevo o papel que elas, efectivamente desempenham.

E neste sentido foi possível reconhecer que alguns professores por um lado consideram bastante importante as associações e por outro não estão muito ligados a estas, nomeadamente às de carácter sindical.

"De associações não tenho muita ligação. A única ligação foi (...) um encontro o ano passado e que achei interessantíssimo. Falou-se muito na questão dos problemas. Acho que devia haver era mais (...) É como se fosse uma reciclagem. A ideia dos problemas é muito engraçada mas, por exemplo, eu pessoalmente, não tenho muita imaginação para arranjar problemas assim..." (Artur, pp.65-66).

*"Mas, se calhar, se me juntasse com um grupo de pessoas interessadas até era capaz de me lembrar de alguma coisa. E, pronto, eu achei aquilo interessantíssimo" (Artur, p.66).*

*"Sobre os Sindicatos não, não tenho uma ideia muito formada. Não, não porque nunca me liguei muito. Não, não. Só quando são aquelas lutas dos professores é que tenho mais contacto (Artur, p.66).*

Uma outra professora refere, ainda, sobre o contributo das associações, nomeadamente sobre a Associação de Professores de Matemática - A.P.M.:

*"Acho que têm um papel pouco importante. Portanto, há aquela Associação de Professores de Matemática... Eu nunca me inscrevi, mas também acho que... Pronto vejo pessoas que estão inscritas nessas associações e não vejo grande valorização, nem grandes acções que a pessoa vá lá e se aprenda e... Não vejo assim grande importância" (Bia, p.211).*

Também, uma outra professora afirma, relativamente às associações e em particular relativamente à A.P.M.:

*"Acho que elas contribuem muito pouco. Se eu quase só ouvi falar, não é? Porque a informação que eu tive é que era só para os efectivos, isto para se ser sócio da A.P.M.. E eu acho que os outros professores (...) os provisórios, ainda precisam de mais apoio que os efectivos. Logo, aí à partida, há logo uma falha" (Ana, pp.100-101).*

Esta professora refere também o pouco impacto que os sindicatos dos professores têm, não contribuindo efectivamente para a valorização da actividade destes. Para isso, compara-os com outras associações que têm um papel preponderante relativamente às profissões que representam.

*"Não sei se é o problema que o país vive mas acho que o nosso Sindicato tem muito pouca força. Nós somos tantos. Há tanto professor, tanto professor e como é que nós temos tão pouca força? Tão pouco impacto? A Ordem dos Médicos, não é um Sindicato, mas é uma Associação, tem um poder e uma força tão grandes. A Ordem dos Médicos, a Ordem dos Advogados" (Ana, p.101).*

Uma outra professora que está no seu segundo ano de ensino a propósito dos sindicatos, diz-nos:

*"Eu não sou sindicalizada, nem me vou sindicalizar" (Beatriz, p.147).*

*"Ainda o ano passado, até quando houve a greve isso era muito falado e eu apercebi-me que as pessoas diziam que eles ajudam, mas que não ajudam assim tanto" (Beatriz, p.148).*

É de salientar, ainda, que um dos professores entrevistados sente que os sindicatos ameaçam tornar-se uma espécie de companhia de seguros que apenas defende uma categoria relativamente reduzida e privilegiada de professores (Gorz, 1988).



"(...) não sou sindicalizada. Acho que não me serve de nada. Eles só assinam de acordo com a maioria dos professores. Ao fim e ao cabo, o que é que eles têm feito? (...) Portanto eles a mim, praticamente, não me servem de nada. Não acredito que me defendam" (Berta, p.190).

Não é de admirar que afirme:

"Se tivéssemos um Sindicato dos professores do Ensino Secundário, aí podia ser que fizessem alguma coisa por nós" (Berta, p.191).

Um outro professor considera que os sindicatos não defendem os interesses da sua actividade, na medida estes muitas vezes põem em primeiro lugar outros interesses que não são o dos professores.

"Não tenho nada contra os sindicatos. Não sou sindicalizado (...) Não sei se os Sindicatos, tal como os partidos políticos, às vezes defendem bem os interesses dos professores, ou se não os defendem. Acho que, muitas vezes, é colocado mais o factor político do que o factor interesse e o factor necessidade da situação. Às vezes faço uma análise do que se passa por cá. Por exemplo, há greves e estas servem para as pessoas defenderem algo que pretendem. Analiso e penso: «Esta greve tem outro conteúdo para além do que aquele que é necessário, se calhar, há outra coisa por trás». Então penso que, quando o Sindicato conseguir ser uma expressão de defesa, mas sem ter política por trás, sem ter um partido por trás a mexer... Penso que aí tudo bem. Enquanto estiver a política por trás e enquanto a gente fizer uma análise e disser: «Vai-se fazer aquela greve, mas aquela greve além do fim que tem, tem outro fim, também, que é mostrar que é... Não sei o quê, não sei o quê...» «Aí, eu já penso que o Sindicato já não está a defender»" (Bruno, p.168).

"Pronto, penso que já não é a defesa nem o criar melhores situações para as pessoas. Isto não é só com o nosso, é com outro Sindicato qualquer" (Bruno, p.168).

O dilema entre o facto de se reconhecer grande importância às associações, no que diz respeito à valorização e dignificação da carreira, e o facto de, muitas vezes, não ser evidente o contributo que estas realizam neste sentido parece-nos ser uma das preocupações mais importantes referida por um dos professores, que é evidente na afirmação que se segue:

"As sindicais, sei lá. Acho que são muito importantes, também. Há tanto que... A imagem do professor está tão mal tratada que eu acho que são muito importantes nisso. Mas, também penso que os sindicatos também não ajudam, não defendem realmente a nossa imagem. Eu penso que não há esse trabalho. Esse trabalho não está a ser feito pelos sindicatos. As pessoas às tantas levam tanta... Empenham-se em determinadas coisas, e depois levam tantas «patadas», que às tantas desistem. E se vissem no sindicato... Ainda o ano passado em que se organizaram aquelas greves e a pessoa andou aí, extremamente motivada, em campanhas, para as pessoas não descontarem muito houve aí uma comissão de luta, e isso para quê? Eu penso, para quê? Às tantas a pessoa sente-se frustrada naquilo que faz, e, depois, acaba por

desistir e diz: «Olha, então eu já fiz tanta coisa e não valeu de nada, então, para que é que eu estou fazer outra vez? Não faço, quero lá saber, eu recebo a mesma coisa ou...» Acho que deitam tudo a perder. Um trabalho que a pessoa desenvolve com tanto gosto, com tanta luta e com tanto empenho. As pessoas, às tantas, também desanimam. Os sindicatos, qualquer um deles, penso que não estão atentos à boa imagem do professor" (Bia, p.212-213).

"Não defende não. Acho que nós, os profissionais estamos muito mal tratados. Muito mal tratados, na opinião pública. Acho que a nossa imagem é do piorio" (Bia, p.213).

Mas, o facto de se reconhecer a necessidade das associações desenvolverem esforços para valorizar um grupo profissional, não impede que se aponte o perigo de algumas se tornarem defensoras de uma minoria e, ainda, a existência de uma crise de identidade dos professores a nível mundial (Godet, 1988). Este aspectos sobressaem, de forma particular, no relato de uma das professoras entrevistadas. Assim, ela começa por reconhecer o facto de considerar que as associações contribuem para a valorização da sua actividade.

"Eu acho que contribuem e tenho pena de não sentir a tal disponibilidade mental para me poder integrar. Para me integrar nessas actividades, seria normal, não é? Não só de vez em quando, é empenhar-me mesmo, pronto. Tenho, também, o grave problema de deixar sempre essas coisas para outro tempo, para quando acabar, para quando tiver uma posição. De qualquer maneira, já ouvi falar das coisas e, de vez em quando, gostava de me integrar mais. Aliás, eu tenho grandes amigos que têm trabalhado na Associação de Professores de Matemática. Têm feito trabalhos, têm ido apresentar. Pronto, e eu sinto um bocado, falo com eles, admiro-os bastante e sinto-me um bocado frustrada de estar nesta situação, ainda. De não os poder acompanhar nesses trabalhos, de não poder desenvolver um trabalho a nível de complementar, coisas já muito bem elaboradas, que me fascinam, ao fim e ao cabo, não é?" (Alda, p.127).

"É assim, no 1º ano, quando eu entrei para uma escola foi em Carcavelos. Havia lá uma pessoa que anda muito nas vidas políticas, que é o Américo, que entrou na campanha do PSD. Ele era uma pessoa muito activista. Foi, também, com ele que eu fiz o 1º contacto... Distribuí papelinhos e tal... Aliás, eu, na Faculdade, metia-me em tudo o que era essas coisas, tudo quanto eram listas, tudo o que era associação, trabalhos. Estava, sempre, metida nessas coisas. Apesar de fazer isto há já muitos anos, aliás, já no Secundário, eu vivia muito ligada a coisas extra-aula, excursões, iniciativas culturais, tudo isso. E continuei na Faculdade e, pronto, isso também destabilizou um bocado, não é? É evidente que quando entrei na escola... Só que, depois, entreguei-me sempre muito a essas coisas e durante muito tempo. Eu acho que é o que acontece com grande parte das pessoas, depois às tantas começa-se a espremer e veem que dá pouco sumo. Não sabem se valeu a pena

tanto esforço e, até que ponto, a pessoa ganhou, também, para ela própria. Até que ponto não andou só a fazer coisas para os outros e não se esqueceu dela, não é? Foi isso que me aconteceu um bocado a mim. Quer dizer, eu, na Faculdade, na altura em que entrei, formei uma lista, ganhou a minha lista e, a partir daí, era só coisas de âmbito cultural... E pronto. E, então, comecei também a questionar-me um bocado. Essa questão de: "Como é que é? Fiz tanta coisa para os outros? Foi grupos de teatro, foi grupos de ginástica, foi organizar isto, foi organizar festas, espectáculos. Era tudo, pronto. E eu, agora, vou aí para o mini-concurso dar umas aulas, pá? Mas de qualquer maneira, eu ainda tinha aquele bichinho quando comecei a dar aulas. Apesar de já andar assim um bocado... Ainda pensei, claro, tinha cá o "bichinho» que me mordía, vamos lá a ver como é que é isto a nível de professores. Só que, comecei-me a decepcionar, a decepcionar um bocado, porque também... Às tantas eu acho que pode parecer um bocado no meu discurso, eu ser um bocado... Um bocado... Contra aquele professor que já está bem situado, (Alda, p.128).

"Já está instalado. Eu vejo as coisas. Vejo que eles, se calhar, estão bem e que, se calhar, a forma de estar tem mesmo de ser esta. Só que, depois, portanto, eu tento ver este lado, não é? Mas depois, também, tento ver o outro lado, que é o meu. Pronto, e aquilo que eu sentia é que realmente não era professora. Se havia alguma reunião sindical, pelo menos nessa altura, os nossos casos nunca eram falados. Discutia-se a subida de escalão a não subida de escalão, e comecei a ver que, digamos, comecei a assistir a reuniões em que eu não era falada. Porque o meu caso não era falado, eu não tinha nada de estar ali assim, pronto. Não havia ninguém que... Neste momento eu acho que, talvez... Deixei por completo. A partir daí, primeiro ano, segundo ano ainda tentei. Houve uma altura qualquer em que estava eu na escola, houve greve, aderi sempre. Por princípio, não consigo deixar de aderir a uma greve, a qualquer luta. Mas, presentemente, acho que me sinto um bocado desprezada, pelo menos sentia-me naquela altura um bocado desprezada, em relação à minha posição. Desliguei-me por completo, nunca mais me envolvi, mas não foi, digamos, não foi casmurrice. Mas dei um bocado por mim a pensar nestas coisas e, pronto, desleixei-me, e aos poucos desleixei-me" (Alda, p.129).

"Fui deixando de falar sobre isso e, neste momento, não gosto de assistir a reuniões sindicais. Tenho respeito, tenho mesmo, eu também já me manifestei e, pronto, eu também já andei nessas coisas, compreendo perfeitamente e admiro como é que há ainda pessoas com esse espírito de luta. Esse espírito de luta, para mim, merece admiração. E, pronto, eu, neste momento, não sou sindicalizada. Se houver qualquer problema, alguma luta, eu acho que eu adiro, não é? Mas que seja eu a tomar a iniciativa, a dinamizar a luta, não. Neste momento, não. Acho que não" (Alda, p.129).

Não é de admirar a ocorrência desta situação, em que se consideram as associações importantes e, ao mesmo tempo, não se lhes reconhece a capacidade para intervir e defender os interesses dos professores, se tivermos em conta a crise mundial dos sistemas educativos que passa, nomeadamente, pela crise de identidade dos professores que têm cada vez mais o seu estatuto social degradado, as suas competências postas em causa e os seus saberes relativizados (Godet, 1988).

## **6.9 - A Identidade Profissional, o Reconhecimento e a Valorização**

O reconhecimento e a valorização são dois aspectos importantes a ter em conta quando se pretende compreender uma actividade (Caspar e Vonderscher, 1986; Jobert, 1985; Nóvoa, 1987), caso se pretenda determinar se essa actividade é uma profissão. Por isso, pareceu-nos ser fundamental analisar a forma como os professores se sentem valorizados e reconhecidos devido ao desempenho da sua actividade, não esquecendo, como refere uma das professoras entrevistadas, que:

*"(...) há sempre bom e mau em todo lado, e em todas as profissões há pessoas que levam a sua profissão, o seu trabalho a sério e há outras que não. Portanto no nosso campo concerteza que também acontece a mesma coisa" (Aurora, p.29).*

Subjacente a esta afirmação está o facto do desempenho profissional de um indivíduo nunca ser independente deste, podendo assumir diferentes formas, dando origem a uma situação onde o indivíduo põe em evidência o seu valor pessoal assim como os seus recursos pessoais ou numa situação onde o posicionamento dos indivíduos face à sua actividade é caracterizado por uma certa sobriedade e afastamento (Laé, 1990; Sainsaulieu, 1988).

Contudo - e apesar de ser válido que num grupo profissional o desempenho dos seus elementos é plural, facetado e ancorado num sistema simbólico de diferenças múltiplas (Zarca, 1988) -, para a professora Aurora é mais fácil ver o que está mal num grupo profissional do que o que está bem, por isso, em sua opinião, não é de estranhar que a profissão de professor seja pouco valorizada.

*"É mais fácil reconhecer o que está mal do que o que bem, de maneira que há uma tendência para falar mal do professor porque são os que dão mais nas vistas, se calhar" (Aurora, p.29).*

*"Mas acho que, de uma maneira geral, às vezes as pessoas não são devidamente bem formadas para reconhecer o trabalho do professor. Achem que o professor é um indivíduo que vem para cá de manhã ou de tarde dar aulas e depois tem o resto do dia para andar aí a passear porque às vezes até nos encontram por aí. Só que, pronto, esquecem que nós não temos um horário rígido mas que se calhar trabalhamos mais do que as oito horas por dia. Quando saímos temos montes de coisas para fazer, podemos aproveitar numa hora que seja um horário de funcionamento de um estabelecimento, ou de uma repartição pública, mas*

quando chegamos à noite não temos direito a descansar enquanto não tivermos o trabalho preparado para o outro dia. Não podemos apresentar-nos na escola no outro dia com uma aula por preparar e inventar coisas. Acho que minimamente as coisas tem de ser pensadas, nós podemos ter mais destreza ou menos destreza, mais maturidade ou menos maturidade para certos conteúdos, mas temos sempre que pensá-los ou que pensar como é que vamos geri-los" (Aurora, pp.32-33).

É de referir, ainda, que esta professora considera que a actividade de professor é pouco reconhecida porque a ela está associada uma actuação que deve ser realizada benevolamente e fundamentalmente com boas intenções (Jobert, 1985).

"Quando a pessoa faz qualquer coisa com boa intenção, até pode fazer o pino que acho que as pessoas não reconhecem. Acho que há uma falta de reconhecimento pelo trabalho do professor de uma maneira geral. Nós desgastamo-nos como ninguém faz ideia. As pessoas que não são nossas colegas não fazem ideia de quanto que os professores se desgastam. As pessoas não reconhecem, não fazem a mínima ideia. Às vezes saio daqui tão estourada e chego a casa tão aborrecida porque, sei lá, até fiz isto, fiz aquilo, porque até fiquei cá, fora do meu horário, para tirar faltas na Direcção de Turma, para mandar papelinhos para casa dos meninos que se portaram mal. São coisas que não têm importância nenhuma, mas às vezes... Se a pessoa, entretanto disser assim: «Olhe, o que é que eu estive a fazer?» A pessoa não vê ali nada. Ainda ontem estive aqui com um encarregado de educação, para analisar o que é que se passa com o miúdo, porque é que ele tem aquele comportamento. O pai veio aqui com duas pedras na mão por causa do professor de Geografia, que acusou de não ter uma atitude correcta com o aluno. Veio com uma agressividade tão grande contra o professor e contra a escola de uma maneira geral, como se não estivessemos aqui para colaborar e trabalhar com os miúdos, mas para chateá-los, para tramar a vida aos alunos e não é essa a nossa intenção. Para qualquer professor normal, qualquer pessoa normal, o maior prazer é ter bons alunos, não é ter maus alunos, por isso nós chamamos cá os Encarregados de Educação, por isso nós trabalhamos com os miúdos e às vezes as pessoas pensam que não é assim. É claro que todos nós temos as nossas frustrações, mas acho que não andamos a fazê-las cair em cima dos miúdos. Acho que não é o que se passa, nem é o que está em questão. Pode haver questões pontuais mas isso pode acontecer a qualquer pessoa em qualquer profissão. Apontam isso muitas vezes aos professores, mas acho que acontece em todas as profissões. Quem não as tem? (Aurora, pp.34-35)

"Não há reconhecimento nunca. Acho que é uma profissão muito ingrata e muito mal paga" (Aurora, p.36).

"E as pessoas acham que nós devemos andar a nadar em dinheiro. Acham que o professor é capaz de andar a nadar e nós, quantas vezes, ainda temos de tirar do nosso bolso para fazer isto ou aquilo" (Aurora, pp.35-36).

Para a professora Aurora a actividade docente quase que não é reconhecida porque é uma actividade muito mal paga, e a valorização de uma actividade passa, sem dúvida, por uma retribuição de ordem económica compatível com essa mesma valorização (Caspar e Vonderscher, 1986; Nóvoa, 1987) .

No entanto, o professor Artur, que leciona na mesma escola que a professora Aurora, considera que a sua actividade é reconhecida por parte daqueles que lidam directamente com o professor, ou seja os alunos e pelos encarregados de educação.

*"Penso que, actualmente, sendo o ensino como é, o professor é mais reconhecido pelos alunos, e pelos encarregados de educação. Pelos alunos, eu no meu caso pessoal, e estou a falar no meu caso pessoal, daquele diálogo que faço com eles, apercebo-me aí se eles gostam ou se não gostam, e aí tento melhorar, pronto. Com os encarregados de educação, são depois os respectivos Directores de Turma que me comunicam esse facto, e eu, também, tento sempre saber. Quando, por exemplo, sei que um Director de Turma faz uma reunião com os pais tenho sempre o cuidado de perguntar se há alguma observação relativa a mim, se não há" (Artur, p.50).*

*"De resto, acho que não. Na escola ninguém me pergunta nada. Relativamente ao meu grupo, podemos trocar impressões, mas não a esse nível" (Artur, p.50).*

O professor Artur não se sente reconhecido por outras pessoas, excepto pelos seus alunos. No entanto, isso não é impedimento para agir.

*"Não, acho que não. Se faço estas coisas é porque me dá prazer e gosto de as fazer. A questão do Rally, gosto de fazer aquilo e sempre foi um objectivo meu. Desde que entrei na escola queria fazer um Rally. Sempre gostei muito de carros, sempre gostei. E então fizemos... Só que, realmente, o que é que aconteceu? É que as pessoas, depois de um ano, depois outro... Três anos é muita coisa e torna-se cansativo. Mas, eu... Pessoalmente eu acho que se uma pessoa tem a consciência de que está a fazer bem, e está a fazer conscientemente, então eu penso que isso é o principal. Faço o Rally com gosto, assim como todas as actividades em que me meta. Faço porque quero e faço porque gosto. Por exemplo, neste caso do Minerva, gosto porque tem a ver com os computadores, e depois eu também gostava de comprar um e comprei, e pronto. Gostava de estar no Minerva e era obrigado a mexer naquilo. Agora meti-me no jornal da escola, porque também outro objectivo meu era participar num jornal. Sempre gostei disso. Numa escola, além de dar aulas, sempre gostei muito da parte cultural e fui sempre muito voltado para isso, sei lá para o cinema, para o teatro... Para a actividade cultural" (Artur, p.51).*

A consciência da sua identidade é, neste caso, superada por um sentido de identidade conquistado em acção, demonstrando claramente que sabe para onde vai e com quem quer ir (Erikson, 1976).

Porém, a professora Águeda, colega do professor Artur, é bastante mais sensível ao reconhecimento profissional por parte dos seus colegas, embora admita que não fale com eles sobre esse assunto.

*"As minhas competências, reconhecidas? Eu não sei se são reconhecidas pelos colegas, porque nunca falámos sobre isto, mas penso que sim. Relativamente às minhas competências eu acho-me mais vocacionada para a sala de aula e muito menos... E menos para outro tipo de situações fora da aula. No entanto, também, gosto, não é? Embora pense que há pessoas muito mais vocacionadas para aí, e eu muito mais para a sala de aula. No entanto, se essas competências são reconhecidas ou não? Eu penso que sim. Pelos pais dos alunos, julgo que, pelo menos algumas vezes, tenho tido o conhecimento disso, pelo menos quando sou Directora de Turma. Pelos colegas, eu penso que também... E pelos alunos alguns reconhecerão, outros não"*(Águeda, p.71).

Esta professora sente que, duma maneira geral, o seu trabalho é reconhecido, nomeadamente por alguns alunos e alguns pais. Na sua afirmação admite também que nem todos reconhecem o seu trabalho, o que aliás está de acordo com o facto do professor não ser perfeito e inatingível, mas uma pessoa como as outras, com a sua maneira de ser, os seus problemas e as suas limitações (Abraham, 1982), que é apreciado por uns e por outros não.

Aliás, este aspecto também foi posto em evidência pela professora Aurora quando esta, a propósito do desempenho profissional dos professores, afirma:

*"Para qualquer professor normal, qualquer pessoa normal, o maior prazer é ter bons alunos, não é ter maus alunos, por isso nós chamamos cá os Encarregados de Educação, por isso nós trabalhamos com os miúdos e às vezes as pessoas pensam que não é assim. É claro que todos nós temos as nossas frustrações, mas acho que não andamos a fazê-las cair em cima dos miúdos. Acho que não é isso que se passa, nem é isso que está em questão. Pode haver questões pontuais mas isso pode acontecer a qualquer pessoa em qualquer profissão. Apontam isso muitas vezes aos professores, mas acho que acontece em todas as profissões. Quem não as tem? Ah!"* (Aurora, p.35).

Porém, o facto do professor ser aceite como pessoa com aspectos positivos e aspectos negativos nem sempre é tão óbvio. Assim, uma das professoras, quando questionada se se sente reconhecida e valorizada em virtude da sua actividade docente, afirma:

*"Acho que não me são reconhecidas competências porque nunca mostrei assim nada de especial"* (Ana, p.89).

Para, de seguida, afirmar que apenas se sente reconhecida pelos seus alunos, aqueles com quem trabalha directamente.

*"Reconhecimento do meu trabalho só mesmo como professora. Acho que eles veem que me esforço um bocado para ver se aprendem, se tiram aproveitamento.*

*Mas, além disso, não. Quer dizer só mesmo na minha relação como professora" (Ana, p.89).*

*"Sim, só na sala de aula" (Ana, p.89).*

Neste caso, a valorização profissional da professor decorre fundamentalmente do que se passa na sala de aula. Aliás, a sala de aula é um espaço que influencia grandemente a identidade profissional dos professores. Por exemplo, grande parte do questionamento que a professora Alda faz sobre aquilo que é e sobre aquilo que sente como profissional resulta da sua experiência profissional dentro da sala de aula de algumas turmas que tem.

*"Mas depois ao fim do dia e, ainda por cima ao último tempo, acabo por ter, sempre, aquele 7º ano que eu, às tantas já estou um bocado perdida e já não sei muito bem o que hei-de fazer e isso é o suficiente para me estragar um bocado o dia, pronto. Eu vou daqui, na última hora, e quase que esqueço o que se passou antes daquela hora e fico bloqueada com aqueles miúdos, pronto. É evidente que há que resolver as coisas, têm de se resolver, mas, pronto, de qualquer das maneiras fico farta, eu, neste momento, estou muito farta, aliás eu já estou a começar..." (Alda, p.107).*

A situação que esta professora tem atravessado, no decurso da sua vida profissional, depende de numerosos factores. De entre eles pode-se salientar o facto de ainda não ter acabado o seu curso, o que implica que, quando esta professora chega à escola, lhe seja atribuído um horário que ninguém escolheu. Explica, também, que a profissão docente seja para ela bastante trabalhosa e cansativa. Ora estes motivos combinam-se e influenciam-se mutuamente dando origem a um ciclo vicioso.

*"Isto é tudo um ciclo, porque ao fim e ao cabo eu posso pensar assim: «Mas eu é que sou a culpada desta situação, não é?» Eu posso, perfeitamente, acabar o meu curso e estarei numa situação onde, normalmente, as pessoas estão e já poderei, se quiser, dar complementar. Dou complementar, já tenho mais oportunidades de escolher, se calhar, outro tipo de situações" (Alda, p.107).*

*"É que às tantas isto atormenta, isto cansa-me. Eu não consigo chegar a casa, eu tenho, normalmente, horário à tarde, tenho tido, sempre, horário à tarde, bom, tenho também outras coisas para fazer de manhã. Dou as aulas e eu sou incapaz de pegar num livro, não tenho mesmo disponibilidade, quer dizer, o tempo que tenho é para preparar fichas, fazer testes ou ver testes ou então para magicar. Sou uma pessoa que magico muito e talvez daí aquilo que eu dizia à bocado: «Eu não tenho feitio para isto», para ser professora. E, isto é mesmo, é demais, principalmente, professora de Matemática" (Alda, 107-108).*

Toda esta situação exige à professora Alda um grande esforço, que muitas vezes sente que não é reconhecido. Tal facto ainda torna mais problemática a sua relação com a actividade docente. A este propósito, ela relata-nos algumas



situações relacionadas com a avaliação dos seus alunos do 7ºano, no final do primeiro período.

"(...) uma pessoa acaba por se esforçar. Anda ali a ver se faz qualquer coisa e chega, agora, nesta altura e até não dei muitas negativas porque, entretanto, tenho de fazer a avaliação em função daquilo que ensino, não é? Se eu ensino as coisas de um modo mais simples, não é? Mais ao de leve, só consigo trabalhar assim, foi a única maneira que eu consegui de trabalhar, não sei se estou a fazer o meu papel, se estou a fazer batota, não sei? Mas foi a única maneira que eu arranji para conseguir trabalhar. Entretanto os testes que eu faço têm de ser ao nível a que eu ensino e, até, nem tenho muitas negativas, tenho para aí metade/metade. Com um 7º daqueles, tento prender alguém e isso já é importante..." (Alda, p.114).

"Em função daquilo que eles sabiam e em função que eles traziam. Olha, até me sinto um bocado gratificada com o sucesso..." (Alda, p.114).

"Mas depois, pá, há aqueles comentários. Mas, é evidente que durante aquelas aulas todas sempre tentei não os pôr na rua... Essas coisas todas para as quais eu, até, fui um bocado educada, não é? Fui um bocado educada nisso..." (Alda, p.114).

"Exactamente, o diálogo, essas coisas todas, tenho isso na minha cabeça e é assim que tenho, mais ou menos, tentado funcionar. Não quer dizer que não tenha posto já miúdos na rua, mas não é por rotina que eu faço isso" (Alda, p.114).

"Mas depois há aqueles colegas, e é isso que me chateia, há aqueles colegas que dizem: São estes professores que não têm paciência nenhuma para os alunos" (Alda, p.115).

"Não há compreensão... Não sei. Ando a ficar um bocado chateada, mesmo. Mesmo chateada, porque, ao fim e ao cabo apetece-me, muitas vezes, dar as minhas aulas que eu gosto de dar, três horas e vir-me embora" (Alda, p.115).

A falta de compreensão dos pares dificulta a actuação desta professora, tornando-a penosa e contribuindo para que a predisposição para trabalhar com a sua turma do 7º ano seja quase nula (Ortsman, 1978, Cornaton, 1984). No entanto, esta atitude por parte desta professora não significa que não reflecta sobre os seus desempenhos e que não tenha consciência de que estes são algumas vezes gratificantes e outras não.

"Eu sinto, às vezes, que tenho turmas... Às vezes saio da aula satisfeita e, se calhar, não é preciso ninguém estar-nos a dizer que temos uma grande competência, Não é? Sente-se. Na aula, nós próprios sentimos um clima que nos gratifica, é suficiente" (Alda, p.112).

"Mas, pronto, também tenho de reconhecer que isto não é todos os dias, não é? Talvez haja mais aulas em que saia chateada e frustrada. Eles, se calhar, vêm para as aulas e não têm maneiras... Às tantas, também, estou pressionada nas

*aulas... Aí, se calhar, é que entram todas essas coisas positivas e negativas que eu, fazendo o balanço, dá mais para o negativo do que para o positivo" (Alda, p.112).*

Esta professora assume-se como uma pessoa com qualidades e defeitos e admite-se, também, que nem sempre é fácil executar as suas tarefas profissionais. No entanto, para além das dificuldades que vai encontrando no seu dia a dia de trabalho, o tipo de relações que ela encontra entre os pares dificultam o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo dos professores (Sainsaulieu, 1988). Neste sentido ela diz-nos:

*"Não é preciso que venha um e diga: «Olha, gostei disto» ou o Director de Turma a dizer: «Olha, os miúdos disseram bem». Não, não há necessidade disso, não é?" (Alda, p.112).*

Para depois, relativamente ao reconhecimento e à valorização que sente por parte das pessoas que a rodeiam, afirmar:

*"Há uma coisa extremamente importante que é o seguinte: as pessoas, dificilmente, falam nas competências das outras. São incapazes de chegar ao pé de um colega e dizer: «Olha, fizeste bem»" (Alda, p.112).*

*"As pessoas dificilmente se elogiam umas às outras e muito facilmente, se criticam... As pessoas têm muita tendência para destruir" (Alda, p.113).*

*"Por isso que eu continuo a dizer que eu, se calhar, estou no sítio errado, vou ter de mudar. Está a ser muito difícil, aliás aquilo que eu gostava mais era poder ensinar às pessoas Matemática, sei lá, mas, neste momento, está a ser o mais difícil para mim" (Alda, p.116).*

*"Não há compensação nenhuma. Nem a um nível nem a outro. Ganho 66 contos" (Alda, p.116).*

Esta professora é obrigada a confrontar-se, no seu dia a dia de trabalho, com problemas de grande complexidade, no quadro de uma crise global das instituições escolares, sendo, em consequência, difícil a afirmação de uma imagem social positiva, o que diminui a vontade de querer pertencer ao grupo profissional dos professores (Nóvoa, 1991).

Porém, nem sempre a necessidade do reconhecimento por parte dos pares é tão óbvia como no caso da professora Alda. O facto de se conceber o acto educativo como um processo que fundamentalmente se desenrola num sistema fechado implica que seja difícil conceber o reconhecimento do trabalho do professor por parte de outros colegas. Neste sentido, o reconhecimento e valorização do trabalho do professor é, na sua essência, feito pelos alunos. É nesta perspectiva que se enquadra a professora Beatriz, que afirma:

*"Pelos colegas de grupo, não, porque eles não sabem. Não sabem, o tipo de trabalho que nós temos. Cada um entra na sua sala, fecha a porta e, portanto, ninguém se mete no trabalho de ninguém." (Beatriz, p.135).*

"Nesse aspecto, não há ninguém que diga: «Eu faço assim» ou «Eu faço assado». A nível de alunos, eles estão sempre descontentes. Talvez porque eu «puxe» um bocado, porque não gosto que façam barulho, quero muito que eles aprendam, quero que eles trabalhem, que eles façam exercícios, façam os trabalhos de casa, e tal. E os alunos do ano passado diziam, pronto, que até gostavam de mim mas achavam que eu pecava por excesso de zelo..." (Beatriz, p.135).

"Acho que exigo, talvez, um bocadinho mas, só assim é que se consegue alguma coisa, obrigando-os a trabalhar, porque senão eles não fazem nada. Mas, acho que isso é geral, acontece, com todos os professores. Por isso eles não gostam dos professores" (Beatriz, p.136).

Mas, para esta professora, o facto de se leccionar Matemática dificulta por parte dos alunos, o reconhecimento do trabalho dos professores.

"(...) essencialmente, o grupo de Matemática é o grupo que os miúdos gostam menos, é o grupo que tem maiores negativas e o que tem menos professores. É um facto, é um grupo que tem muito poucos professores. Também há muitas pessoas que não gostam de seguir o curso de Matemática e muito menos ir para o ensino. Mas é um grupo que tem muito poucos professores. E porquê? Os que têm cursos são engenheiros e esses abandonam para outras coisas. Não há muitas pessoas com formação em Matemática pura. Há mais engenheiros. E os engenheiros sempre que podem abandonam para outro ramo e largam o ensino. Não só por causa dos miúdos, mas também por causa do estatuto, das condições de trabalho. Isso também tem muita influência" (Beatriz, pp.146-147).

Pelo que a professora Beatriz afirma é óbvio que a valorização e o reconhecimento social são fundamentais para a adesão das pessoas a um grupo profissional. Aliás, esta professora tenciona mudar de actividade mal acabe o seu curso de engenheira. Por isso, não é de estranhar que nos diga:

"Ser engenheiro não é a mesma coisa que ser professor numa escola. E isso é um facto. A nível monetário e a nível de tudo é completamente diferente de estar a dar aulas numa escola. É completamente diferente. Portanto se se tem hipótese de ir embora, porque é que não se vai? (Beatriz, p.147).

A falta de professores de Matemática passa pelas oportunidades que o mercado de trabalho lhes oferece e como estas são muito mais gratificantes não é de admirar que muitos abandonem a profissão (Kilpatrick e Wilson, 1983; Popper, 1989).

No entanto, o professor pode considerar que o seu trabalho é reconhecido pelos alunos e não conceber a sua actividade apenas de forma restrita à sala de aula. Tal é o caso do professor Bruno, que considera as suas competências reconhecidas por alguns alunos, assim como por outros intervenientes processo educativo.

Relativamente aos alunos, considera que estes lhe reconhecem a sua capacidade de transmitir conhecimentos a par de o catalogarem de «mau», devido à sua exigência, facto que ele assume de uma forma compreensiva para com os alunos, já que quando relatou este facto não manifestou qualquer agressão relativamente a estes. Neste sentido, quando questionado sobre o que considera ser-lhe reconhecido pelos alunos, responde:

*"Penso que a transmissão de conhecimentos" (Bruno, p.153).*

Facto que associa a ser considerado exigente, sendo esta outra característica por que é identificado na sua escola. Assim quando questionada se não haveria outras competências por que era reconhecido pelos seus alunos, afirma:

*"Sim, eu penso que sim. E, em termos de exigência, por exemplo, outro dia ouvi um aluno dizer que me considerava um professor muito mau. Nem sequer foi meu aluno e não sei se disse isto por graça. Mas é uma das famas que eu tenho é de ser mau. Mas sou mau porque não os deixo brincar, porque os obrigo a trabalhar" (Bruno, p.153).*

Mas, este professor considera que o seu trabalho na escola é reconhecido por outras pessoas para além dos seus alunos, até porque o seu desempenho profissional não se restringe apenas à sala de aula.

*"Em termos de trabalho quando tenho que fazer determinada coisa eu faço-a e só descanso quando ela está resolvido. Por exemplo, para as reuniões de Conselho de Turma utilizo um programa de computador. O programa está na Secretaria e é tudo feito lá. Introduzo os dados no computador para aquilo sair e, pronto. As coisas que as pessoas me pedem eu faço, sempre, com gosto" (Bruno, p.154).*

*"(...) não tenho problemas com ninguém. Ajudo as pessoas, se precisarem de alguma coisa" (Bruno, p.154).*

*"E eu vou tentar este ano tornar a fazer os horários do ano passado no computador e compará-los com aquilo que já se fez manualmente. Ver as diferenças que é para tentar, no próximo ano, fazê-los no computador. É mais um trabalho que tenho que fazer cá na escola" (Bruno, p.154).*

As relações que o professor Bruno tem, no seu local de trabalho, são preferencialmente caracterizadas pela vontade de ajudar os outros, numa atitude de solidariedade e de entreaajuda para com os outros. Por isso, ele sente-se valorizado no contexto em que trabalha. Aliás, a este propósito é ainda de referir que este professor já teve, em regime de acumulação, outro emprego fora do ensino que optou por deixar porque é na escola que fundamentalmente se sente bem.

Mas a actividade docente é muito complexa e as vertentes em que um professor se pode considerar valorizado são muitas. Assim, no caso da professora Berta, esta sente-se reconhecida pelos conhecimentos científicos que possui.

*"Penso que até os próprios colegas de grupo reconhecem os conhecimentos científicos que tenho. Realmente, não cometo erros científicos graves. Tenho sempre*

*muito cuidado nesse aspecto. Nunca tive nenhum recurso da parte de nenhum aluno. Acho que é uma coisa boa. Pelo menos mostro, minimamente, que sou justa. Se assim não fosse, haveria recursos. Nunca tive nenhum. Acho que é uma coisa boa" (Berta, p.175).*

O sentido da justiça que põe na sua actuação é outro aspecto que considera muito importante e reconhecido pelos seus alunos. Tal pressupõe, aliás, que a tarefa do professor não é apenas a transmitir conhecimentos (Ferry, 1985).

*"Sim, reconhecem um carácter justo que considero muito importante. Como já disse, se formos injustos em relação ao trabalho dos miúdos, eles vão ficar deformados. Eles têm que ser reconhecidos pelo trabalho que fazem, que desempenham. Ao nível da avaliação, por exemplo, eu percorro a escala, praticamente, toda" (Berta, p.175).*

*"Tenho muita preocupação nisso. É sempre uma dor de cabeça, para mim, quando tenho que dar uma nota. Passo horrores e no fim do ano, quando tenho que avaliar! Aquela nota final é uma coisa que, a mim, me custa muito dar. Tenho muita pena deles. Principalmente... Então quando eles têm o peso daquela nota para entrarem para a Universidade. Custa-me muito" (Berta, p.175).*

Esta sua preocupação de ser justa, nomeadamente no que diz respeito às avaliações que faz dos seus alunos, pressupõe que a actividade do professor não é neutra e não se resume apenas a transmitir conteúdos. Pelo contrário, a actuação do professor pode ter grande influência na vida futura do aluno, se bem que daí não deva resultar um sentimento de culpa relativamente à actuação que o professor tem (Boudon e Lagneau, 1980; Bourdieu, 1982; Foster, 1981; Grácio, 1980).

É, também, junto dos alunos que a outra professora entrevistada considera que o seu trabalho é reconhecido, se bem que em certas condições este seja igualmente reconhecido pelos pais.

*"O contacto que nós temos com os pais é muito reduzido. Portanto só se nós somos Directores de Turma e temos aquele contacto directo com os pais, porque, de resto, se não somos Directores de Turma, nas outras turmas, a maior parte de nós nunca teve contacto com os pais. Mas, eu penso que a nossa competência é julgada principalmente pelos alunos, eu penso que se os alunos nos avaliassem, seriam extremamente justos. Eu acho que, em relação ao facto de ser professora de Matemática, sobretudo, sou mais professora do que professora de Matemática. Eu sou essencialmente professora, gosto muito da minha profissão. Não mudava a minha profissão nem que me oferecessem mais 60 contos. Não mudava porque eu gosto de dar aulas. Gosto muito do contacto com eles e como sou a 100% professora, sou extremamente... Eu acho que sou uma pessoa muito pegada. Eu acho que me considero uma pessoa muito pegada e sou muito amiga deles e eu penso que... Há sete anos que sou professora desta escola e sou conhecida por muitos miúdos. Raros são os miúdos que passam por mim, apesar de eu os ter*

*reprovado, e não me dizem bom dia. Acho que é muito importante, eles saberem distinguir que nós, além de sermos professores, somos amigos deles. O facto de eu no final ter de os chumbar não quer dizer que não continue a ser amiga deles. É importante que eles vejam isso, que não sou, uma super porque não sou, mas eu penso que sou melhor professora só, do que professora de Matemática" (Bia, pp.195-196).*

É de salientar que, neste caso, a professora Bia considera, ser fundamentalmente reconhecida pelo seu trabalho como professora e tenta privilegiar nele o relacionamento com os alunos (Ferry, 1985).

## **6.10 - A Identidade Profissional e o Mercado de Trabalho**

A identidade profissional não é neutra. Ela está no centro das relações de poder existentes numa dada sociedade e é um produto das estratégias de produção e reprodução social dessa mesma sociedade (Kitzinger, 1989; Nóvoa, 1987). Por outro lado, a identidade profissional de um indivíduo ou de um grupo resulta da confrontação deste com o seu exterior porque esta lhe permite a descentração necessária para tomar consciência e para se aperceber do que realmente é, sendo inevitável que qualquer indivíduo e qualquer grupo no processo de construção da sua identidade profissional se confronte, se questione e se posicione de forma diferente relativamente a outros grupos (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985; Zarca, 1988).

Neste sentido, parece-nos importante tentar compreender a forma como os professores encaram a possibilidade de exercer outra actividade diferente da sua, bem como a forma como se confrontam com outros grupos profissionais, até porque o grupo de professores de Matemática tem muitos elementos que entram e saem desta actividade todos os anos. Dois processos antagónicos relativamente aos quais devemos estar extremamente atentos na medida em que eles tanto se podem traduzir a favor da complexificação e do desenvolvimento de um grupo profissional como a favor da sua simplificação e da uniformização (Atlan, 1979; Durand, 1979; Lerbet, 1984; Morin, 1984; Rosnay, 1977).

Assim, vejamos o que a professora Aurora nos diz a propósito de pretender exercer outra actividade.

*"Depende da tarefa. Não sei. Dentro da minha área tenho aspirações. Gosto de Matemática e, sei lá, se me proporcionassem fazer alguma coisa, até era capaz de ir. Não só porque sou uma mulher ambiciosa no bom sentido, acho que se nós ganharmos mal precisamos ganhar mais e necessitamos porque a sociedade assim obriga, não é? A nossa evolução, o acompanhamento... Estamos metidos numa engrenagem que somos solicitados a comprar isto e aquilo e... E o dinheiro não chega para tudo aquilo que a gente deseja..."(Aurora, p.40)*

Não é apenas o aspecto monetário que leva esta professora a desejar realizar outra actividade. Ela manifesta também bastante vontade de desempenhar uma actividade que lhe proporcione um trabalho intelectual mais profundo, facto que em sua opinião resulta de ter de lecionar 7º, 8º e 9º anos muitas vezes, e de ter poucas oportunidades de lecionar complementares na sua escola.

*"(...) já te falei que gosto de complementar, que gosto de fazer outras coisas" (Aurora, p.40).*

*"Daí a minha necessidade de eu às vezes investir num campo mais profundo. Se me aparecesse uma oportunidade para fazer alguma coisa, talvez, eu viesse a fazer porque tinha uma oportunidade para me realizar a nível intelectual e talvez para ganhar mais. Acho que qualquer uma das coisas, para mim, é importante" (Aurora, p.40).*

Se bem que esta professora manifeste vontade de desempenhar outra actividade onde se pudesse realizar a nível intelectual e onde pudesse ganhar mais, não o faz porque, em sua opinião, não vê muitas hipóteses e porque não gosta de deixar inacabado um trabalho que começou.

*"Às vezes, apetecia-me sair daqui para qualquer lado nem que fosse a ganhar o mesmo. Mas depois, digo assim: «Vou para onde? Fazer o quê?» E acabo por... Vim para aqui também porque quis, e acabo também por não ver hipóteses. Penso: «Mas tu não vieste para aqui porque quiseste? Agora vais dar o teu trabalho assim? Vais deixar uma coisa que tu começaste de qualquer maneira». E, pronto lá venho eu outra vez" (Aurora, p.39).*

A professora Aurora, se bem que não lhe desagrade a ideia de ter outra actividade fora do ensino, tenta conquistar um sentido e um significado para aquilo que é profissionalmente (Popper, 1989).

Para outra professora entrevistada, uma das razões que a leva a pensar desempenhar uma actividade fora da docência é o facto de sentir que o seu esforço para motivar os alunos não tem impacto junto destes.

*"Gosto muito de ensinar mas, neste momento... No momento actual estou um pouco desmotivada. Concretamente, este ano, ou pelo facto das turmas que me calharam não serem muito motivadoras. Eu esforço-me, de facto, para conseguir motivá-los mas, depois, não sinto feedback da parte deles e, estou um bocado desmotivada. E quando «bate» essa desmotivação, muita vez, penso que, se calhar, era a altura de mudar, de mudar um bocado" (Águeda, p.79).*

Mas os contextos mudam e as pessoas também, por isso não é de estranhar que uma outra professora nos diga a propósito de estar no ensino.

*"Eu acho que aqui o que há de positivo é só mesmo o contacto com os alunos. Aliás, o motivo porque estou no ensino é porque gosto dos miúdos, acho piada aos miúdos, e gosto do meu relacionamento com os colegas. Portanto, sinto-me bem*

*aqui na escola. De resto... O resto das condições acho que é tudo contra" (Ana, p.90).*

*"Porque desde um sítio para se trabalhar, desde um gabinete ou uma coisa qualquer ou sei lá... Eu acho que até o facto da pessoa ter um gabinete numa escola faz com que uma pessoa se sinta mais profissional" (Ana, p.90).*

Para esta professora a falta de condições torna difícil a existência entre os professores, de um sentimento de identidade profissional, o que aliás tem a ver com o facto de pretender deixar o ensino. Neste sentido, continua a afirmar:

*"O que é que temos? Não temos nada. Os computadores são poucos. Não há formação sobre Informática para nós próprios aprendermos e para, muitas vezes, trazermos aqui os miúdos. Começa, agora, a haver qualquer coisa, muito pouco. Acho que as condições são muito poucas. Mesmo eu costumo dizer... Eu estou a pensar mudar, estou a pensar sair do ensino porque penso que as condições de remuneração são péssimas. É tudo péssimo. A única coisa que me faz pensar que vou ter pena são os miúdos porque gosto da relação com eles. Mas de resto, nada me prende" (Ana, p.90).*

Assim, para exemplificar o que acaba de afirmar a professora Ana, que estava a fazer estágio na Universidade Aberta, refere a ideia que lhe surgiu quando lia um dos livros desta mesma Universidade.

*"Eu acho que até se podiam fazer coisas muito giras numa escola. Quando estava a ler um dos livros da Universidade Aberta pensei assim: «Mas porque é que não há um grupo de teatro aqui?». Em todas as escolas de Almada não há um único núcleo de teatro. Os miúdos uns têm jeito e se puxassem por eles, talvez... E tudo. Mas não há. Mas quer dizer uma pessoa para partir, para fazer uma coisa dessas é preciso uma dedicação muito grande que, às vezes acho que o Ministério não merece. Os putos merecem mas o Ministério não" (Ana, p.90).*

Para esta professora, o facto de haver poucas condições de trabalho e poucas regalias faz com que a profissão docente se torne pouco aliciante e explica que esta se torne uma passagem para outras actividades.

*"Estão de passagem, pronto. Não estão interessados na escola. Mas, porque a profissão de professor, eu compreendo isso, é muito pouco aliciante neste momento e as pessoas estão só aqui enquanto não arranjam outra coisa melhor. Não temos regalias de tipo nenhum, não é? Isto é mesmo um sítio de passagem quando não se arranja nada melhor, o que não aconteceria se a profissão fosse aliciante em todos os aspectos" (Ana, p.97).*

É de salientar alguns dos motivos que levam esta professora a estar de passagem pelo ensino.

*"(...) fazer outras experiências. Trabalhar numa empresa e trabalhar mais... Acho que tentar um trabalho mais de grupo, mais do que aqui é possível. Porque*



*nunca consegui, aqui, fazer um trabalho em conjunto. Acho que numa empresa há mesmo esse trabalho em equipa" (Ana, p.99).*

*"Porque, noutro tipo de emprego aí fora é exigida uma actualização da pessoa, muito maior que aqui na escola. O que falha, aqui, também é isso. A pessoa, numa empresa, tem que se actualizar constantemente, tem de estar «em cima do acontecimento»" (Ana, p.98).*

É ainda de referir que, na sua opinião, o facto de os professores ganharem mal é uma das razões que os leva, muitas vezes, a desempenhar outras actividades em acumulação, sendo essa atitude independente do grupo a que pertencem. Assim, começando por referir-se aos professores de Matemática, afirma:

*"Como aqui, o que a gente ganha em termos monetários, compensa pouco as pessoas arranjam outras coisas fora porque precisam, porque precisam" (Ana, p.99).*

*"E como são, às vezes, de Engenharia ou assim até conseguem. Não quer dizer que outros professores de outros grupos, se tivessem habilitações para outra coisa lá fora, que não arranjassem. Acho que são mesmo os professores que precisam" (Ana, p.100).*

A professora Águeda é outra das entrevistadas que corrobora a opinião da professora Ana a propósito de poder haver algo de específico relativamente aos professores de Matemática, que os leve a desempenhar actividades em acumulação.

*"Ai, eu penso que isso não tem nada a ver com o facto de ser professor de Matemática. O facto das pessoas acumularem esse tipo de actividades que referiste pode ser mais fácil no grupo de Matemática. Por ser, a Matemática, uma disciplina onde há normalmente muito insucesso também há muita procura de professores para aulas particulares, não é? Para as tais explicações. Também por ser um grupo carenciado, também há falta de professores em várias instituições, não é? Daí que os professores também tenham facilidade em acumular funções em vários outros sítios. Ora o facto de serem de Matemática não influencia essa acumulação. Também se fossem de Biologia, de Português e se tivessem as mesmas oportunidades... Também poderiam fazê-lo da mesma forma..." (Águeda, p.85).*

Mas, a valorização pode ser um factor determinante que leve muitos professores a aspirem desempenhar outras actividades, sem ser as que desempenham enquanto professores, na sua escola. Neste sentido, o professor Artur concebe que os professores desempenhem outras actividades para se valorizarem.

*"Sim, acho que sim, para se valorizar mais. No aspecto de... Sei lá... Se der explicações, dentro da disciplina então, está a aprender mais e está a arranjar maneiras de... Por exemplo, eu não dou explicações, mas se desse explicações, acho que só dava a um ou dois alunos, e, então, quando estava a explicar, estava a aprender alguma coisa e a aprender maneiras que, se calhar, até iria pôr em*

*prática quando chegasse à escola e, maneiras de ensinar diferentes que ainda não me tinha lembrado" (Artur, p.64).*

O professor Artur é mais sensível a actividades que, de algum modo estejam relacionadas com a actividade docente, o que está relacionado com o facto de não pretender desempenhar uma actividade fora do ensino,

*"Se fosse uma actividade cultural, porque ser professor absorve muito. Portanto, uma parte cultural, uma actividade cultural, no meu caso era capaz de me complementar. Isso, também, tem a ver com o contacto com as pessoas, e tem a ver com a escola. Sei lá, há coisas que gostava de frequentar: um curso de cinema ou de vídeo, ou teatro, qualquer coisa assim, para depois implementar cá na escola, ou... Ao fim e ao cabo tem a ver com a escola"(Artur, pp.64-65).*

A escola funciona, para este professor, como catalizador dos seus interesses profissionais, o que está relacionada com o facto de, neste momento, não pretender desempenhar uma actividade fora do ensino.

*"Não, neste momento já não. Eu como sou de Engenharia, ao princípio, o que gostaria de ensinar era Electricidade, que é aquilo que eu fui tirar, mas, depois enveredei pela Matemática e comecei a gostar, comecei a entrar nisto e agora não trocava por outra coisa qualquer. Penso que não mudava porque gosto" (Artur, p.63).*

Mas, os professores, acima de tudo, são pessoas e não meras abstrações teóricas (Abraham, 1982). Assim, a sua vontade de querer continuar a ser professor ou de querer mudar de profissão passa também pelo balanço que cada um faz da sua maneira de ser.

*"Pronto, é das tais coisas, as pessoas começam a dar aulas, eu pelo menos comecei a dar aulas não porque já me sentia preparada, mas um bocado mais por obrigação, porque precisava de começar a ganhar dinheiro. Pronto, e depois outras das coisas foi que eu escolhi o curso para ser professora de Matemática e durante o tempo que lá andei achava que ser professora era o meu género. Nunca tinha sequer reparado, nunca tinha sequer pensado nem analisado a minha maneira de ser, aquilo que eu sou, aquilo que eu sinto relativamente a estas coisas e, só muito mais tarde é que o fiz e, neste momento, se eu voltasse atrás acho que já não vinha para professora de Matemática" (Alda, p.105).*

No entanto, o balanço que esta professora faz do seu percurso profissional depende dela mas também dos contextos educativos onde tem estado inserida, facto de que tem consciência.

*"(...) é só para te dizer que há 5 anos que estou a dar 7º e 8º anos. Todos nós sabemos, perfeitamente, que há sempre... Para já, no geral, as turmas de 7º e 8º ano cansam o dobro, cansam muito mais, não é? Em termos pedagógicos, não é? Os 10º e 11º precisam de mais preparação em relação aos conteúdos. Mas em termos de cansaço, não é? De esforço, repara, uma hora por dia, 4 horas por semana com*

as criancinhas naquela idade dos doze, treze, quatorze, quinze, dezasseis anos que têm é outros interesses. De modo que são raros os alunos que nessa idade, logo à partida, já estão motivados para a disciplina de Matemática. Não quero dizer que depois não se consigam motivar alguns, mas, pronto, é sempre um problema. Ando um bocado farta. Farta porque por exemplo, este ano, já há cinco anos que dou aulas e, quando cheguei apanhei a última turma de 7º ano e três do 8º. E o 7º são miúdos, todos de dezasseis anos, todos, pronto. É das tais coisas, eu vou ter que ter um trabalho diferente com aqueles miúdos, mas eles estão-me a esgotar por completo. Esgotam-me, aquela turma é capaz, por exemplo, de... Está a dar cabo de mim, pronto, dá-me cabo do ano" (Alda, p.106).

"Estou farta, ainda não tive um ano descansado, porque eu imagino, por exemplo, o que é ter... Eu tenho três 8º e este 7º. Nos três 8ºanos... Oh! pá, eu chego ao fim de um dia e perguntam-me assim: «Gostaste de ir para a escola e dar aulas?» Eu tenho de dizer que não"(Alda, p.106).

Não é de estranhar que nos diga que pensa mudar de actividade todos os dias.

"Penso nisso todos os dias, quase"(Alda, p.126).

"Convictamente. Eu, às vezes, até penso em ir para empregada. Há dias em que eu saio daqui e digo: «Amanhã, vou para aí procurar e vou trabalhar a dias»" (Alda, p.126).

Os motivos pelos quais os professores aspiram ao desempenho de outra actividade são diversos. Assim uma outra professora que está no seu segundo ano de ensino e que ainda se encontra a tirar um curso de Engenharia na faculdade diz-nos.

"Eu queria ir para a Indústria, não é? Para a Indústria, possivelmente «Petróleo»" (Beatriz, p.145)

"Mas queria exercer aquilo para que tirei o curso e não, propriamente, dar aulas de Matemática. Mesmo que, alguma vez, me profissionalizasse não seria em Matemática, seria em Química" (Beatriz, p.145).

"Não é que eu não goste de estar a dar aulas de Matemática, até gosto. Mas se tirei um curso para uma determinada coisa, não é para exercer outra diferente. Gostava de seguir aquilo para a qual estou a estudar. E gostava de ir, então, assim, para uma empresa. Arranjar um estágio" (Beatriz, p.146).

A forma como se sente ligada ao grupo de professores, nomeadamente de Matemática, reflecte outros interesses, quer a nível de conhecimentos quer a nível profissional, o que propicia o aparecimento de uma identidade cosmopolita (Kraayvanger e Onna, 1989).

É, ainda, de referir que uma das razões para esta professora explicar que alguns professores querem desempenhar outras actividades é o cansaço e consequente desgaste provocado por muitos anos de ensino.

*"Sei lá, há certos professores que, ao fim de uns tantos anos, se fartam e fartam-se muito. Ficam velhos, criam cabelos brancos a aturar as crianças e então, gostam de ser requisitados para exercer outras funções ou abandonam mesmo e vão para outro lado... Também depende da escola onde estão, da zona. O nível de educação dos miúdos é muito importante. O sítio onde está localizada a escola é muito importante para o trabalho do professor (...) e para o desgaste, exactamente. Muitas vezes eles fartam-se. Fartam-se e querem sair. Depende, também, dos professores. Se fôr um professor de Ginástica, acho que ele nunca se vai faltar de dar aulas" (Beatriz, p.146).*

Todos os professores que referimos anteriormente nunca desempenharam nenhuma actividade fora do ensino. Porém, o professor Bruno já teve outro emprego, durante alguns anos e em acumulação com a sua actividade na escola. Emprego que não tem, presentemente, porque gosta mais de ensinar, motivo pelo qual optou pela actividade de professor.

*"(...) neste momento se abandonasse isto, o que já é difícil porque gosto e sinto-me bem. Mas se eu abandonasse isto, uma das... A única causa que neste momento me poderia levar a abandonar isto era a monetária, nada mais. Porque, de resto, em termos de realização, penso que, se calhar, não me sentia tão bem como aqui, a fazer aquilo que gosto. Já estive a trabalhar numa empresa de Artes Gráficas à frente de uma secção. Penso que aquilo até é giro, mas creio estar mais ligado aqui do que o que estava lá" (Bruno, p.165).*

*"Como por exemplo, o gostar de estar na aula a ensinar em frente aos miúdos e ver o olhar deles: vivo, com atenção àquilo que estou a dizer. Isso, para mim dá-me prazer... Estar a ser útil. E, no outro emprego, se calhar, não estava a ser útil. Era diferente as pessoas se quisessem fazer faziam, se quisessem não fazer não faziam. Estava-se só a cumprir. Pronto, há outro espírito, não é?" (Bruno, p.165).*

Outro aspecto importante, que levou este professor a preferir a carreira docente, resulta do facto de se sentir útil nesta actividade, de sentir que está a contribuir para alguma coisa, enquanto esse aspecto não era relevante na sua outra actividade (Ortsman, 1984).

*"Sim, sim, sinto-me a contribuir para alguma coisa. Lá, o que era capaz de ser melhor era o aspecto monetário, mas, também, não era agora, era só daqui a uns tempos. Não vamos para lá (...) e vamos ficar por aqui que é onde eu me sinto bem melhor" (Bruno, p.165).*

Um aspecto que nos parece ser importante realçar relativamente ao professor Bruno, tem a ver com o facto de neste momento, manifestar o desejo de ser professor de Educação Física. Isto mostra que qualquer pessoa pode, ao longo da sua vida, sentir vontade de fazer outras coisas, sem que isso signifique obrigatoriamente que algo de estranho se passa com ela.

*"Sim, se pudesse mudava para Educação Física" (Bruno, p.165).*

*"Acho que me sentiria muito melhor, sentir-me-ia mais à vontade, mais dentro daquilo que hoje quero" (Bruno, p.166).*

É de realçar esta faceta do professor Bruno que tem a ver com o facto dele assumir que, ao longo da vida, ele tem mudado (Lesne, 1984; Pineau, 1986). No entanto, também reconhece que, em termos práticos, dentro da estrutura do nosso Sistema Educativo, é difícil tornar-se professor de Educação Física. Por isso diz-nos:

*"Acho que foi tarde demais que despertou em mim esta vontade. Mas hoje era aquilo que eu gostava de dar e em que eu me sentiria bem" (Bruno, p.166).*

Relativamente à questão dos professores poderem desempenhar outras actividades em acumulação, é de referir que este professor considera que isto nada tem a ver com a disciplina lecionada.

*"Não é por ser professor de Matemática. Acho que isso é capaz de ser por ser professor, não é? Acho que... Eu penso e, eu às vezes, tento... Tenho hipóteses de fazer algo fora da escola, que não é escola, que é diferente de escola. Mas isso ajuda a que as pessoas se mantenham... Acho que não se deve concentrar... Podendo fazer isso, quer seja professor de Matemática, quer não seja professor de Matemática, podendo fazer, acho que ajuda a que a pessoa se liberte um bocado. Ao fim e ao cabo os professores cansam-se bastante, precisam de trabalhar a mente, a cabeça. Dar aulas hoje é apesar de se dizer que só se tem 22 horas de aulas, é fatigante. Chega-se ao fim... Tem de se estar com atenção naquele, tem de se estar a raciocinar... As pessoas pensam que não cansa, mas, também cansa. E é bom, se calhar, as pessoas fazerem outra coisa para «desopilar», pensar noutras coisas para além disto. Eu, por exemplo, vivendo só isto, para mim acho que era capaz de ser muito... Mais angustiante, mais cansativo e, se calhar, não tinha tanto empenho depois, em me debruçar sobre isto. Tendo outra coisa já me liberto, já fujo e depois, pronto, volto para esta e, depois, dedico-me e a gente dedica-se. Agora, há sempre... Para mim, para mim estar sempre, sempre nisto!" (Bruno, p.166).*

Novamente, o cansaço é posto em relevo na profissão docente e, mais uma vez, é encarada a possibilidade de desempenhar outra tarefa, neste caso em acumulação, como hipótese de vencer esse cansaço. No entanto, o aspecto económico é também evidenciado, aparecendo como uma das razões conducentes ao desempenho de outras actividades pelos professores.

*"Acho que as pessoas são capazes de recorrer a isso, por necessidade. Umas, se calhar, recorrem por necessidade de dinheiro, outras para fugirem um bocado a isto, para não estarem só concentradas nisto, que é, para depois se empenharem muito mais. Eu penso que isto é cansativo. Isto é a minha opinião. Penso que se se tiver algo lá fora e se se gostar das duas coisas, uma ajuda a outra. As pessoas sentem-se melhor a trabalhar nas duas do que só viradas para uma" (Bruno, p.167).*

Uma outra professora que afirma não pretender de modo nenhum deixar o ensino é a professora Bia na medida em que considera o contacto com os alunos bastante gratificante.

*"Nunca perderia o contacto com os alunos. Acho que isto é uma profissão em que eu me sinto muito jovem. Acho que envelheço na idade, mas que nos enriquecemos no dia a dia" (Bia, p.209).*

*"O contacto com eles é extremamente gratificante. Acho que, quando acaba o ano, fico com muitas saudades deles. Principalmente isso, fundamentalmente isso. Fico com muitas saudades deles e lamento-me: «Meu Deus! Acabou. Agora nunca mais os vejo». Mas ao fim de uns anos a pessoa encontra-os e eles dizem: «Foi minha professora e não sei o quê...». Acho que é muito gratificante, eu acho que há poucas profissões tão gratificantes" (Bia, p.209).*

Mas, o desafio e o esforço intelectual são, para esta professora, motivo para o desempenho de outras actividades, para além da docente.

*"Eu por exemplo desempenho outra, que é igual ao que eu sou como professora de Matemática: dou explicações. Portanto tenho muita gente lá em casa... Mas eu sei lá, gostava, por exemplo de tirar qualquer coisa relacionada com computadores. Pensei nisso, já e depois também pensei outra coisa: pensei tirar um curso de Psicologia. Acho que me faz falta, sei lá, como gosto muito das Ciências Humanas penso que se tivesse um complemento, que se tivesse um complemento com bases nesse campo... Acho, também que não gosta de estar parada: a pessoa ali adormecer... sei lá. Por exemplo meto-me a dar explicações da Faculdade para não ficar entorpecida. Às tantas, a pessoa sempre a dar a mesma coisa, sempre a fazer a mesma coisa não fica muito desenvolvida, penso eu. Estar sempre a dar 7º, 8º, 9º, 10º e 11º. A pessoa não tem uma luta, uma certa luta. Uma pessoa se foi para Matemática é porque gosta dum certo trabalho intelectual. E eu acho que isso é importante" (Bia, p.210).*

*"Outras coisas. É, é. Acho que fazer outras coisas... Sei lá eu meti-me logo no 12º ano porque achei que se ficasse logo no 11º ano ia ficar meia «pataroca». Meti-me no 12º e agora já dou explicações da Faculdade. Já não me lembro de determinadas coisas, mas dá uma certa luta de preparar" (Bia, pp.210).*

*"Nós no curso que tirámos trabalhámos tanto intelectualmente... Acho que se continuarmos só nisto que adormecemos um bocado" (Bia, p.210-211).*

Se bem que as razões apontadas pelos professores como motivo para desempenharem outras actividades sejam várias, as razões de ordem económica parecem ser as mais frequentes. Não é de admirar, por isso, que outra das professoras entrevistadas lhe dê tanta importância, e nos diga:

*"Actividade em acumulação, concerteza, absolutamente. Tu vais à praça, como eu. Eu tenho doze anos, tenho impressão que já tinha dito, recebo cento e quarenta contos, pago sessenta e cinco de renda de casa e está-se mesmo a ver*

que não dá. Claro que tenho que me virar para outro lado, senão o meu filho não come bife nem peixe fresco. É mesmo necessário. Economicamente temos mesmo essa necessidade. Eu vejo pelas minhas colegas. Elas estão aqui, elas dão explicações, elas trabalham em colégios. Ser professor a tempo inteiro, economicamente, não é viável" (Berta, p.187).

Aliás, a condicionante económica é impedimento para que esta professora realize outras actividades na escola para além de dar as suas aulas.

"Eu acho que era muito giro, tinha muito tempo para fazer fichinhas para os miúdos, montanhas de mariquices. E vinha para a escola dinamizar acções com eles. Era giríssimo mas quer dizer não me pagam para isso e eu preciso de ganhar dinheiro" (Berta, p.191).

A disponibilidade dos professores passa sem dúvida por um salário condigno com a sua actividade.

### **6.11 - A Identidade Profissional o Contributo dos Professores**

A identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos não se pode opor à participação social e aos papéis sociais, nem confundir com estes, pelo contrário o apelo à identidade deve ser concebido como um trabalho da democracia, como a consciência do esforço pelo qual o actor dum sistema social intervém nesse mesmo sistema (Touraine, 1984), consciência que só é superada por um sentido de identidade conquistado em acção. Só aquele que sabe para onde vai e quem está indo com ele demonstra uma inconfundível unidade e fulgor de aparência e essência (Erikson, 1976).

Neste sentido, considerámos importante perceber em que medida os professores têm consciência de que intervêm na sociedade em que estão inseridos e do contributo que pensam que aí têm, nomeadamente junto dos seus alunos.

Assim um dos professores pensa contribuir para uma sociedade mais justa e mais democrática bem como para a formação global dos seus alunos, desenvolvendo o espírito crítico nestes últimos através da sua forma de estar na sala de aula e da relação que estabelece com os seus alunos.

"(...) o meu modo de ser e o meu modo de estar numa sala implicam muito que eu deixe os alunos disponíveis para criticarem, para dizerem o que está bem, se não gostam, e se está mal como é que havia de dar melhor, e não sei mais o quê. Eu dou, sempre, oportunidade aos alunos para conversarem comigo sobre até os próprios conteúdos. De vez em quando, de capítulo em capítulo, eu pergunto-lhe se entenderam bem, se não entenderam, para tentar controlar para eu, se não perceberam, tornar a falar em alguns assuntos. Eu penso que isso, vamos lá a ver, é capaz de ter uma certa importância até na formação deles. Eles habituam-se a criticar" (Artur, p.48).

É de notar que o professor Artur, através do seu posicionamento, se resitua de forma sistemática, relativamente ao saber, aos alunos e consequentemente relativamente à instituição, através do esforço que ele próprio faz para se ajustar o seu papel às intervenções dos alunos e ao contexto social promovendo desta forma o processo de libertação dos alunos. Esta forma de estar situa-se próximo do que Ferry chama modelo de libertação onde o professor é o prático da comunicação (Ferry, 1985), o que favorece o aparecimento de um saber autónomo, independente de outros saberes característicos de outras actividades, capaz de identificar os professores enquanto grupo profissional.

Um outro contributo importante que este professor pensa ter está relacionado com o facto de, em sua opinião, os alunos não gostarem da disciplina de Matemática e consiste fundamentalmente em tentar alterar esta situação, também através da relação que consegue estabelecer com os seus alunos.

*"Eles não gostam nada de Matemática. Principalmente a ideia que tenho é essa. Agora que é discutível, é. E eu, pessoalmente, o que acho é que todos os professores de Matemática devam tentar dar a volta por cima. Deixar de ser um chato e ser uma pessoa que está ali a tentar ajudá-los a integrarem-se na sociedade e a integrarem-se no meio em que estão envolvidos." (Artur, p.58).*

*"Acho que, essencialmente, o professor de Matemática devia pensar nesses termos. Porque, senão, e é o que eu tenho sentido, a maior parte dos alunos, no unificado «desligam» completamente, porque, no complementar se estão naquela área é porque gostam e querem lá estar e se lhes fizermos ver noutro campo ou, por exemplo, se arranjarmos umas brincadeiras, tipo problemas engraçados, eles aí já aderem. Mesmo aqueles para quem o professor era um chato, ao princípio, o professor deixa de ser um chato. Os que vão com gosto, já vão sempre, mas para aqueles que, no princípio iam, assim, chateados, para quem aquilo era sempre uma chatice, acabam sempre, passados uns tempos, por ir com um certo gosto. Até vão à espera que o professor apareça com uns problemazinhos, e já perguntam: «Então, mas agora não há um problema, assim uma coisa para a gente...», «Ah, e tal... Eu esqueci-me. Mas, para a semana eu trago». Eu penso que a maneira, principalmente em Matemática, é essa" (Artur, p.58).*

Se bem que seja frequente os indivíduos não esperarem da escola nada que não venham a obter e não obtenham nada que não tenham contado obter (Bourdieu, 1982) é de notar que este professor assume como uma das suas funções principais alterar as expectativas que os alunos têm relativamente à disciplina de Matemática, conseguindo-o porque desempenha a sua actividade de professor como uma profissão de relação, nomeadamente com os alunos, e onde está envolvida toda a sua personalidade (Canário, 1989).

Aliás, não é só este professor que entende a sua actividade como sendo uma profissão de relação. Também existem outros professores, de entre os que



entrevistados que são desta opinião. Pensam que um contributo importante que podem dar consiste em ajudar os alunos a perderem a aversão a esta disciplina, através do tipo de relação que estabelecem com os eles. Nesta medida, os professores actuam de modo a que a escola deixe de ser vista como um local onde, apenas, se assimilam um conjunto de conhecimentos indispensáveis à compreensão do meio em que se vive. Facilitam uma visão da escola como um bem em si, como uma arma de mudança social onde as desigualdades perante a escola são consideradas também como injustiças sociais (Boudon, Lagneau, 1980).

Assim, e a este propósito vejamos o que afirmam outros professores:

*"Eu sinto que sou muito rejeitada por ser professora de Matemática, sinto que os miúdos me rejeitam pelo facto de ser professora de Matemática. Somos rejeitados em todas as turmas porque somos o professor que eles menos gostam" (Bia, p.194).*

*"É evidente que temos o papel importante, que é o fazer com que eles até percam a aversão, por exemplo à disciplina. Nós temos esse papel importante. Para isso é importante é fazer com que eles gostem de nós. Se gostarem de nós também, até, talvez comecem a gostar da disciplina. Porque eu sei que fui para Matemática por ter uma professora muito boa. Eu senti isso" (Bia, p.194-195).*

Para esta professora, é fundamental contribuir para que os alunos ultrapassem a sua aversão à disciplina o que em sua opinião se consegue através de uma boa relação entre o professor e os alunos. Aliás, o desenvolvimento de relações de camaradagem, de amizade e de solidariedade entre as pessoas são uma das suas preocupações fundamentais. Desta forma, assume claramente que a formação dos alunos não deve reduzir-se ao âmbito da Matemática como se pode ver pelo que a seguir transcrevemos:

*"Tenho um papel muito importante na formação dos alunos, porque nós, no fundo, estamos aqui também para educá-los. Está bem que não se consegue fazer muita coisa, mas consegue-se fazer alguma coisa. Eles passam, no meu caso, as minhas turmas passam cinco horas semanais comigo, portanto, eles têm de levar alguma coisa de mim assim como eu levo deles. Acho que nós temos um papel muito importante de os formar em relação ao mundo em que eles estão inseridos, chamando à atenção para determinadas atitudes que eles, muitas vezes, até nem se apercebem de que são incorrectas, mas que eu acho que são incorrectas. Ainda hoje, eu dizia numa turma que preferia, muitas vezes, que eles fossem mais indelicados comigo mas que privilegiassem o contacto com os colegas, porque naquela turma não são bons colegas, e eu acho que isso faz parte da formação deles como pessoas" (Bia, p.194).*

*"Se já eles não conseguem ser colegas, amigos como é que eles hão-de ser amigos de outra pessoa que, em princípio, é um professor" (Bia, p.194).*

Do que acabámos de transcrever é, ainda, de salientar que esta professora não se assume como ser passivo, apesar de reconhecer a co-presença activa dos condicionantes exteriores (Ferrarotti, 1988).

Uma outra professora entrevistada considera que este tipo de relações que acabámos de referir pode ser também desenvolvida através do modo como os seus alunos trabalham na sala de aula, nomeadamente para adquirirem os conhecimentos. Salienta, também, que as estratégias que utiliza na sala de aula são uma forma de contribuir para uma sociedade mais justa e mais democrática.

*"Por exemplo, o trabalho em grupo penso que pode favorecer muito essa vivência democrática, de cooperação, de entreaajuda entre eles" (Águeda, p.70).*

Vivência democrática que continua a desenvolver noutros espaços educativos, mas sempre como professora daquela escola e em particular como Coordenadora do Centro do Projecto Minerva daquela escola.

*"(...) aquilo que eu posso fazer enquanto Coordenadora do Centro, portanto, e não só, utilizando as novas tecnologias, penso que, também, posso contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Não só as suas capacidades, ao nível da Matemática, mas também outras capacidades. As tais, aquelas de que te já falámos, a relação entre eles, de amizade, de entreaajuda, de cooperação" (Águeda, p.81).*

A transmissão de valores é, claramente, uma preocupação dos três professores anteriores que, como referimos, tiveram a preocupação de desenvolver o espírito crítico (Artur), o sentimento de solidariedade, amizade (Bia, Águeda), entreaajuda e cooperação (Águeda). Estes professores assumem a liberdade que têm em escolher os valores norteadores da sua acção junto dos seus alunos (Bahad, Benne e Birnbaum, 1985). Assumem também que a educação não existe fora das sociedades e que eles enquanto professores não existem no vazio (Freire, 1969) ou seja assumem que tanto a educação como o professor não são neutros e que a sua actuação pode influenciar o contexto onde estão inseridos.

Mas, no campo da transmissão de valores é de salientar que uma das professoras entrevistadas salienta o grau de subjectividade que está ligado a essa mesma transmissão. Assim, esta professora paralelamente à afirmação de que entre seres humanos existe sempre a transmissão de «qualquer coisa de formativo» (Alda, p.110) questiona-se quanto à pertinência dessa mesma transmissão. Questionamento duplamente pertinente na medida em que:

- A preparação do professor enquanto dinamizador da comunicação na sala de aula passa, sem dúvida, pelo questionamento das suas atitudes (Ferry, 1985);

- O sucesso escolar aumenta quando os valores transmitidos estão próximos do capital cultural do aluno e quando o modo de inculcação familiar desses mesmos valores estiver próximo do modo de inculcação utilizado na escola (Bourdieu, 1982).

Mas vejamos o que esta professora nos diz:

"Acho que a partir do momento que dois ou três seres humanos se juntam há sempre qualquer coisa de formativo entre eles, seja professor, aluno, sejam pessoas normais que se juntam, não é? E acho que, nomeadamente, o professor de Matemática, se está numa sala ou se... Normalmente eu conto as minhas aulas de Matemática e tenho cem horas por ano, com trinta alunos, alguma coisa se há-de transmitir que não seja apenas o conhecimento matemático, não é? Aliás, o próprio gesto, o próprio olhar, o próprio... Muitas vezes, nem é preciso grandes conversas com eles" (Alda, p.110).

"Mas há coisas que eu acho que são muito importantes, nomeadamente, a nível da transmissão de valores. E há uma grande subjectividade: porque com que direito é que eu acho que os meus valores são os correctos? Eu tenho os meus princípios e os meus valores, não é? Normalmente há tendência de achar que estes é que são correctos, portanto são estes que eu vou transmitir, que vou... Mas depois, quer dizer... As pessoas não têm os mesmos e isso provoca um determinado tipo de reacção" (Alda, p.111).

O professor aparece como outra pessoa qualquer, isto é, não neutra que influencia o contexto onde está inserido. Influência aliás, que ultrapassa o facto deste leccionar Matemática.

Uma outra professora sensível a esta problemática é a professora Berta. Isto pode-se ver quando esta fala do contributo que o professor pode dar para a formação global dos alunos e para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

"A nossa função como professor na globalidade, e não é preciso ser de Matemática, é ajudar os miúdos, encaminhá-los para o futuro, ajudá-los a desenvolver o raciocínio e, nesse aspecto, como professora de Matemática, poderei ajudar um bocadinho mais a «puxar pela cabecinha». Se bem que eu note que os miúdos têm muita preguiça mental (...) Mas, como te digo, não acho que seja um papel preponderante do professor de Matemática mas sim dos professores em geral" (Berta, p.174).

"No meu relacionamento com eles (...) tento ser muito honesta e justa. Acho que se eu for injusta estou a contribuir para eles sejam injustos. Tento ser o mais justa possível mas, enfim, quem que está por fora é que pode julgar" (Berta, p.174).

Mas, existem professores para os quais a transmissão do saber matemático tem um contributo muito especial para sociedade. É neste sentido que o professor Bruno afirma a propósito da aquisição de conhecimentos Matemáticos:

"(...) a Matemática é útil e, como necessito e necessitei dela, tento mostrar aos alunos para que é que «isto» é preciso, para que é que «isto» existe. Tento mostrar, às vezes consigo, outras vezes é mais difícil, não é?" (Bruno, pp.151-152).

É importante porém referir que para este professor a importância da Matemática resulta essencialmente desta fazer parte, na sua opinião, do

conhecimento geral e da cultura geral das pessoas, por isso ele afirma a propósito de algumas questões que lhe são postas pelos alunos:

*"Perguntam-me: «Para que é que eu tenho que saber isto?» Isso, às vezes, é fácil de lhes explicar: «Precisas disto para mais tarde poderes fazer isto, para fazer aquilo assim... Quem for para aqui precisa disto... Quem não vai para aqui já não precisa disto...». Pronto, há um conhecimento geral, as pessoas têm de ter uma cultura geral. Bom, e isto faz parte do conhecimento geral, da cultura geral dos alunos. (Bruno, p.152).*

Os conhecimentos oriundos da Matemática assumem particular importância para o professor Bruno, nomeadamente através do contributo que têm dado para o desenvolvimento da ciência e consequente transformação da sociedade (Popper, 1989). Neste sentido afirma:

*"(...) as pessoas vão ser mais cultas, as pessoas vão ter outro tipo de vida, vão pensar melhor e acho que todos estes pormenores associados fazem com que as pessoas se desenvolvam muito mais, que as pessoas consigam perceber a realidade e a sociedade onde vivem para depois poderem transformar a própria sociedade" (Bruno, p.152).*

Inerente a esta afirmação está a convicção de que a Matemática encerra em si potencialidades formativas, nomeadamente porque contribui para desenvolvimento e formação da personalidade dos alunos pela sua grande utilidade, pelo seu papel cultural e pelo papel que tem desempenhado no desenvolvimento da ciência, da cultura e de outros ramos da actividade humana (A.P.M., 1988).

No entanto, pudemos encontrar outra professora para quem não é tão fácil mostrar a utilidade da Matemática, nem contribuir através desta para uma sociedade democrática. Assim, e a este propósito esta professora afirma:

*"Mais justa e mais democrática, aí continuo a achar que a Matemática não tem nada a ver. Agora, para formar pessoas acho que sim, contribuo" (Ana, p. 87).*

*"Contribuo com a transmissão de conhecimentos. Só que acho que eles deviam sentir que esses conhecimentos têm utilidade na prática. E, às vezes, eu acho que pensam que nós, às vezes estamos a «impingir» conhecimentos coisas que não servem para nada" (Ana, p.88).*

Podemos ver que esta professora assume uma posição crítica no que se refere à pertinência do que muitas vezes se ensina aos alunos, porque tem algumas dúvidas relativamente ao interesse que tem a transmissão de conhecimentos que se faz na escola e relativamente ao significado desses mesmos conhecimentos.

Atitude que nos parece ser facilitadora da conscientização por parte do professor de que o insucesso escolar existe muitas vezes porque não se tem em conta os alunos com diferentes interesses, com diferentes códigos de comportamento e de comunicação, com diferentes sensibilidades (Cortesão, 1988). Parece-nos também

ser uma atitude facilitadora de que o ensino da Matemática deve ser feito em torno de situações que tenham sentido pessoal para os alunos (Burton, 1989; Cao, 1989).

Por outro lado, outra professora pensa que o seu contributo é fundamentalmente desenvolver capacidades intelectuais através do ensino da Matemática, já que, em sua opinião, elas são úteis no dia a dia do aluno.

*"(...) nas minhas aulas gosto de pôr os miúdos a pensar embora eles se recusem. Gosto de lhes ensinar que às vezes há várias maneiras de chegar a um caminho e que não é só a fazer Matemática que isto acontece. No dia a dia também. Na nossa vida há vários caminhos para chegar a um sítio. E com um exercício é a mesma coisa. Eu gosto de lhes mostrar maneiras mais rápidas de chegar a uma conclusão. Mais eficazes. Gosto de lhes mostrar a diferença entre o trabalho de fazer muitas contas e de se chegar a esse fazendo menos contas" (Aurora, p.25).*

*"Acho que estou a pô-los a pensar e a contribuir para o desenvolvimento deles como pessoas a nível de capacidades intelectuais. Depois a nível do desenvolvimento humano também procuro fazer isso. Quando os ponho na linha, entre aspas, não é? Quando faço com que eles tenham uma participação mais disciplinada" (Aurora, p.25).*

O facto desta professora se empenhar em pôr os seus alunos a pensar, e tentar mostrar-lhes que existe mais de que uma maneira para resolver uma determinada situação é um passo importante para que a Matemática seja encarada, por um lado, como um constructo do homem como qualquer outra ciência (Rogers, 1985), por outro, como uma ciência não apenas do universal mas, também, do singular (Zaslavsky, 1989) na medida em que os indivíduos podem ter intervenção, nomeadamente na escolha dos processos de resolução de situações Matemáticas.

Parece-nos ainda importante assinalar uma outra posição, aliás muito mais optimista, no que se refere ao contributo que os professores têm.

*"(...) o trabalho dos professores é, sempre, contribuir para uma sociedade mais justa, para os alunos se desenvolverem e desenvolverem as capacidades. Portanto, não acho que seja um trabalho negativo, nunca" (Beatriz, p.134).*

*"O professor tenta sempre dar o melhor ao aluno, transmitir ao aluno aquilo que quer que ele aprenda, pelo menos na minha óptica (...) Uma pessoa esforça-se mais do que o próprio aluno, a aluno tem pouco interesse, sobretudo pela disciplina de Matemática. É claro que eles consideram que é transcendente e difícil e então eliminam-na à partida, portanto. Mas eu, por acaso esforço-me um bocado" (Beatriz, p.134).*

Esta atitude parece-nos de alguma forma relacionado com o facto de este ano de ensino ser o 2º ano da carreira da professora Beatriz, correspondente à "fase de entrada na carreira" onde um dos aspectos a realçar é a descoberta, traduzida pelo professor através do entusiasmo do princípio, pela experimentação e pelo orgulho de fazer parte de um grupo de profissional (Huberman, 1989).

**4ª. PARTE**  
**REFLEXÃO FINAL**

## **CAPÍTULO VIII - REFLEXÃO FINAL**

## 1 - Balanço final

Neste balanço final queremos lembrar que o estudo que acabámos de realizar teve subjacente a concepção de que: cada indivíduo desempenha a sua actividade em função de condicionantes exteriores, que não o reduzem a um objecto, já que ele, enquanto agente social, pode sempre influenciar o quadro das condições da sua existência; a identidade profissional sendo um constructo individual e colectivo, consequentemente plural, é facetada e ancorada num sistema simbólico de referências múltiplas; a identidade profissional desenvolve-se em torno de normas, valores e códigos de comportamento associados a um grupo profissional; a identidade profissional deve conduzir a um espaço de liberdade e de autonomia dos indivíduos, onde seja possível integrar racionalidades diferentes; a identidade profissional deve estar ancorada em sentimentos de solidariedade, de vontade de contribuir para a dignificação da profissão e para uma sociedade mais justa e mais democrática; a identidade profissional deve ser suportada por uma atitude crítica face à profissão e por uma ética profissional, estritamente ligada a ideias de tolerância e de honestidade intelectual.

Gostávamos, ainda, de referir que este estudo se centrou no seguinte problema:

"- Qual é a identidade profissional dos professores de Matemática a leccionar em Escolas Secundárias e quais os processos de formação dessa identidade?"

Para a questão formulada não pretendíamos encontrar uma resposta curta e breve. Como dissemos anteriormente, este problema poderia conduzir-nos a uma solução aproximada e/ou a um panorama onde várias soluções eram possíveis.

Em nossa opinião, foi a última alternativa que ocorreu, já que este estudo contribuiu para evidenciar a singularidade e universalidade da identidade profissional, que não cabe aqui reescrever já que tal foi feito ao longo de toda a dissertação.

Existem, no entanto, alguns aspectos focados durante o tratamento dos inquéritos e da análise de conteúdo das entrevistas que, pela sua pertinência, consideramos importante referir.

Relativamente aos dados obtidos pelos inquéritos, queremos salientar: -1) a amostra inquirida, relativamente à habilitação profissional é maioritariamente constituída por professores provisórios; -2) existe uma grande diversidade de habilitações académicas, sendo o maior grupo constituído por professores sem formação na área de Matemática, o que significa a existência de um número significativo de docentes que não possuem habilitação que lhes permita permanecer no ensino.

Relativamente aos dados obtidos pelas entrevistas, considerámos ainda, ser importante mencionar, através de quadros síntese, algumas afirmações que



consideramos serem mais pertinentes relativamente aos professores entrevistados e a cada uma das categorias e subcategorias que tivemos em conta.

**Quadro síntese da professora Aurora**

| <b>Categorias</b>   | <b>Aurora</b>   |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |   |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Sim, há trocas informais do material que nós vamos fazendo" (p.24).<br>"Quando chega à altura de escolher complementares são «sete cães a um osso» (...) tenho de compreender que os outros também têm direito" (p.32).<br>"A entrada de elementos no grupo (...) tardiamente todos os anos acaba por ser mau (...) É um grupo que não é um grupo" (p.39).   |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "Olha, a maior parte dos miúdos quando sabem que eu sou professora de Matemática dizem-me: «Bah! Que horror!»".<br>"Rotulam-nos de «as bruxinhas más» porque somos de Matemática" (p.32).<br>"O nosso trabalho não é só ensinar, começa logo por educar, mas às tantas estamos mais a ensinar do que a educá-los".<br>"Adoptei um método diferente (...) Acho que estou a ter mais resultados" (p.21).  |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Gosto de lhes ensinar várias maneiras de chegar a um caminho e que não é só a fazer Matemática que isso acontece" (p.25).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "O nosso papel como educador é, também, ajudar a formação global das pessoas" (p.25).   |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "A formação contribui, sempre, para a melhoria da nossa actividade profissional, senão, também não teria razão de existir" (p.138).<br>"Eu aprendi (...) à minha custa" (p.139).<br>Relativamente à formação académica diz: "Eu via as coisas de uma maneira que, se calhar, na prática não se aplica" (p.37).<br>Devia haver "formação contínua (...) Não umas acções caídas, uma para aqui, outra para acolá" (p.38).<br>"Precisamos de ser objectivos e precisamos de essas acções nos ajudem na prática, no trabalho concreto que temos de fazer" (p.38). |
| A identidade profissional e as associações.   | "Acho que devia haver qualquer coisa que defendesse os professores".<br>"Olha, eu nunca dei por elas (...) Não andamos a correr atrás das coisas, também têm de chegar a nós" (p.42).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "Há sempre bom e mau em todo lado (...) Portanto no nosso campo também há" (p.29).<br>"É mais fácil reconhecer o que está mal (...) de maneira que há uma tendência para falar mal do professor" (p.29).<br>"As pessoas não são devidamente bem formadas para reconhecer o trabalho do professor" (p.32).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "Dentro da minha área tenho aspirações. Gosto de Matemática e, sei lá, se me proporcionassem fazer alguma coisa até era capaz de ir. Não só porque sou uma mulher ambiciosa no bom sentido, acho que se nós ganhamos mal precisamos de ganhar mais, porque a sociedade assim o obriga" (p.49).  |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "(...) nas minhas aulas gosto de pôr os miúdos a pensar embora eles se recusem" (p.25).<br>"Acho que estou a pô-los a pensar e a contribuir para o desenvolvimento deles como pessoas a nível das capacidades intelectuais. Depois a nível do desenvolvimento humano também procuro fazer isso. Quando os ponho na linha, entre aspas, não é? Quando faço com que eles tenham uma participação mais disciplinada" (p.23).   |

### Quadro síntese do professor Artur

| Categorias  | Artur   |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   | No meu caso concreto provoco mesmo esse tipo de diálogo porque acho que nos beneficia a todos".<br>"Também tenho uma certa reserva. Sei que alguns colegas não têm esse tipo de diálogo com os alunos" (p.48).  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Actividades com outros colegas, desde que vim para esta escola sempre tenho tido" (p.47).<br>"Aqui na escola... Só há dois colegas sem ser efectivos" (p.62).  |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "O professor de Matemática é um chato" (p.58).<br>"Um professor deve passar por muita coisa" (p.46).<br>"Todos os professores de Matemática deviam tentar dar a volta por cima disto. Deixar de ser um chato" (p.58).   |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "O meu modo de ser e o meu modo de estar na sala implicam muito que eu deixe os alunos disponíveis para criticarem (...) até os próprios conteúdos" (p.48).   |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Eu não ia chegar à aula e despejar a matéria. Brinco com eles" (p.49).<br>"Sei lá, este caso do massacre de Timor (...) combinámos e houve um dia em que estivemos um quarto de hora a falar, até se prolongou por mais tempo e lá se foi a aula" (p.49-50).<br>"A questão do Rally, gosto de fazer aquilo e sempre foi um objectivo meu" (p.51).<br>"Outra coisa que eu gostava de fazer na escola, era fazer um filme ou uma coisa qualquer em vídeo" (p.51).  |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "O que acho que contribuiu mais foi, a questão de ter feito estágio" (p. 53).<br>Foi formativo: "A maneira de elaboração de relatórios, a avaliação, as discussões que tive com a orientadora, que era a Lucinda" (p. 54).<br>"Quando uma pessoa pensa abordar um assunto de uma maneira então, fala com outra pessoa..." (p.53).<br>"Não devia haver estágio... (os professores) frequentavam, duas vezes em cada ano - imagine-se uma situação destas - um curso de formação" (p.55).<br>Com "Diversos assuntos: Direcção de Turma, avaliações, tudo" (p.48).<br>"A grande maioria do que o professor aprende, aprende por prática própria e pelo tempo" (p.55).<br>"Aprendo com eles (alunos) e eles sentem-se mais à vontade" (p.48). |
| A identidade profissional e as associações.   | "De associações, não tenho muita ligação. A única ligação foi (...) o encontro do ano passado e achei interessantíssimo" (p.65).<br>"Sobre os sindicatos não tenho ideia muito formada" (p.66).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "Penso que actualmente o professor é mais reconhecido pelos alunos, e pelos Encarregados de Educação" (p.50).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | Teria outra actividade "se fosse uma actividade cultural porque ser professor absorve muito. Portanto uma parte cultural, uma actividade cultural, no meu caso era capaz de me complementar (...) e tem a ver com a escola" (pp.64-65).   |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "(...) o meu modo de ser e o meu modo de estar numa sala implicam muito que eu deixe os alunos disponíveis para criticarem (...) penso que isso, vamos lá a ver, é capaz de ter uma certa importância na formação deles. Eles habituam-se a criticar" (p.48).<br>"Tentar ajudá-los a integrarem-se na sociedade e a integrarem-se no meio em que estão envolvidos" (p.58).  |

### Quadro síntese da professora Águeda

| Categorias  | Águeda  |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   | "As próprias reacções deles podem levar-nos sempre a tomar algumas atitudes" (p.70).  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Há duas ou três pessoas que costumam trabalhar em conjunto... É muito produtivo" (p.73).<br>"Pode ser positivo, pode ser negativo" (p.113).<br>"(...) professores que entram tardiamente (...) nunca talvez, se integram muito no grupo" (p.113).<br>"Poderá ser útil, muito positivo, as pessoas podem trazer novas ideias" (p.78).   |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | A disciplina de Matemática "é aquela disciplina que não se gosta e o professor (...) é aquele professor de quem os alunos não gostam".<br>"Tem a conotação do «papão», do «mau»".<br>"Os professores de Matemática têm um ar formal".<br>"É sempre diferente dos outros" (p.75).<br>"O professor desempenha vários papéis além da sala de aula tem outras tarefas" (p.70).<br>"Mudar o seu ar formal" (P.75). |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Nós chamámo-lhe o «cantinho da Matemática»... Pretende-se proporcionar aos alunos determinados jogos didácticos, construções de jogos" (p.70).   |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | As tarefas do professor "todas elas são importantes e todas contribuem para o funcionamento da escola" (p.82).  |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "A troca de experiências é muito importante".<br>"A formação devia ser contínua".<br>"A formação deve ser mais prática" (p.77).<br>"(...) eu acrescentaria, em relação ao Minerva (...) que contribui para a minha formação como professora" (p.81).  |
| A identidade profissional e as associações.   | "Sou sócia da A.P.M. e normalmente vou aos PROFMAT. São um ponto de encontro de vários professores, de troca de experiências e contribuem para a nossa formação. Sobre outro tipo de associações não tenho opinião formada" (p.81).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "As minhas competências reconhecidas? Eu não sei se são reconhecidas pelos colegas, porque nunca falámos sobre isto, mas penso que sim (...) Pelos pais dos alunos, julgo que, pelo menos algumas vezes (...) E pelos alunos alguns reconhecerão, outros não" (p.71).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "Gosto muito de ensinar (...) No momento actual estou um pouco desmotivada (...) E quando (...) a «bate» essa desmotivação, muita vez penso que, se calhar era altura de mudar, de mudar um bocado" (p.79).   |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "Por exemplo o trabalho em grupo penso que pode favorecer muito essa vivência democrática, de cooperação, de entreaajuda entre eles" (p.70).  |

### Quadro síntese da professora Ana

| Categorias  | Ana  |
|---|--|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Não tenho o hábito de trabalhar com outros professores" (p.86).<br>"Dou-me bem com os meus colegas no sentido que (...) conversamos" (p.91).<br>"É bom ter um colega novo mas o pior é o que isso tem por trás" (p.97).<br>"Estão de passagem, pronto. Não estão interessados na escola" (p.97).  |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "A Matemática está tão à distância" (p.93).<br>"Eu acho que são justos" (p.92).<br>"Códigos e normas (...) não existem associados de forma particular ao professor de Matemática, mas a todos os professores" (p.91).<br>"Uma profissão com (...) «stress»" (p.102).<br>"Acho que era tornar a Matemática entendível" (p.103).   |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Preparo as aulas (...) tenho preocupação com os exercícios e o encadeamento da matéria" (p.84).   |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Não tenho assim muitas actividades. É mesmo, só dar aulas" (p.84).  |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Ninguém me ensinou nada foi tudo à minha custa".<br>"Os professores deviam contar, quando começam a dar aulas, no início com um apoio" (p.95).<br>"Sei lá, ensinarem-se certas partes do programa mais difíceis de ensinar. Eu acho que (...) se pode obter ajuda de quem sabe mais" (p. 96).<br>A formação deve abranger "conhecimentos de Matemática".<br>"Métodos de ensino, Psicologia" (p.94). |
| A identidade profissional e as associações.   | "Uma associação (...) deve ter a preocupação de chegar aos outros professores e dar conhecimento de coisas novas" (p.101).<br>"Acho que elas contribuem muito pouco" (p.100).  |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | Relativamente aos colegas: "Acho que não são reconhecidas competências porque nunca mostrei assim nada de especial".<br>"Sim, só na sala de aula" (p.89).  |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "O que aqui há de positivo é só mesmo o contacto com os alunos (...) O resto das condições é tudo contra".<br>"Eu estou a pensar mudar, estou a pensar sair do ensino porque penso que as condições de remuneração são péssimas. É tudo péssimo" (p.90).   |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "Mais justa e mais democrática, aí acho que a Matemática não tem nada a ver" (p.87).<br>"Agora, para formar pessoas acho que sim, contribuo".<br>"Contribuo com a transmissão de conhecimentos" (p.88).  |

### Quadro síntese da professora Alda

| Categorias  | Alda  |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   | "Tem a ver com a minha maneira de ser (...) tinha de ser mais fria. Então, eu vejo as pessoas que estão todas descontraindas e era assim que eu queria ser" (p.127).  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Uma pessoa se chega dois ou três meses depois, é integrado num grupo onde as coisas mais ou menos já estão decididas".<br>"(...) um professor integrado desta maneira, nem transmite nada, pouco aprende, também, e pouco apoio tem" (p.119).<br>"Não pode haver um trabalho contínuo (...) As pessoas já chegam tarde (...) Não chegam com tempo (...) para poderem investir (...) é tudo muito provisório" (p.115).  |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "A Matemática é para pôr de lado" (p.108).<br>"O grupo de Matemática é muito fechado" (p.120).<br>"Talvez fosse possível fazer exposições de trabalhos de Matemática" (p.120).  |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Muitas pessoas pensam que é para grandes cabeças".<br>"Qualquer pessoa pode, em qualquer idade, aprender Matemática" (p.108).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "As pessoas que concorrem em mini-concurso são tipo tarefas" (p.109).   |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Sou do Ramo Educacional (...) Sinto-me um bocado frustrada em relação àquilo que eu aprendi e àquilo que acontece na prática" (p.105).<br>Muitas pessoas sentem necessidade "que haja uma formação, não só inicial, mas também contínua".<br>"Das duas uma, ou uma pessoa tem iniciativa e tem interesse para, sózinha, tentar procurar informar-se, fazer a sua própria formação ou então, se calhar, a maior parte das pessoas, com tantas dificuldades que têm de trabalho, se calhar, não estão abertas a essa iniciativa, por elas próprias" (p.125).   |
| A identidade profissional e as associações.   | "Tenho grandes amigos que têm trabalhado na A.P.M. Têm feito trabalhos (...) admiro-os bastante e sinto-me um bocado frustrada (...) de não os poder acompanhar" (p.127).<br>"Na faculdade, metia-me (...) em tudo o que era associação" (p.128).<br>Fui sindicalista porque: "ainda tinha aquele bichinho quando comecei a dar aulas".<br>"O meu caso não era falado, eu não tinha nada de estar ali..."<br>"Fui deixando de falar sobre isso, e neste momento não gosto de assistir a reuniões sindicais. Tenho respeito... Mas que seja eu a tomar a iniciativa, a dinamizar a luta, não" (p.129).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "(...) uma pessoa acaba por se esforçar. Anda ali a ver se faz qualquer coisa" (p.114).<br>"Mas depois há aqueles colegas, e é isso que me chateia, há aqueles colegas que dizem: são estes professores que não têm paciência nenhuma para os alunos" (p.115).<br>"Às vezes saio da aula satisfeita. Tenho de reconhecer que isto não é todos os dias".<br>"Não é preciso que venha um e diga: «Olha, gostei disto», ou o Director de Turma a dizer: «Olha os miúdos disseram bem». Não, não há necessidade disso".<br>"As pessoas, dificilmente falam das competências dos outros. São incapazes de chegar ao pé de um colega e dizer: «Olha, fizeste bem»" (p.112).<br>"Não há compensação nenhuma. Nem a um nível nem a outro. Ganho 66 contos" (p.116). |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "(...) Neste momento se eu voltasse atrás acho que já não vinha para professora de Matemática" (p.105).<br>Relativamente a sair da actividade docente: "Penso nisso todos os dias, quase".<br>"Há dias em que saio daqui e digo: «Amanhã, vou para aí procurar trabalho a dias»" (p.126).   |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "(...) A partir do momento em que dois ou três seres humanos se juntam há sempre qualquer coisa de formativo entre eles seja professor, aluno" (p.110).<br>"Mas há coisas que eu acho que são muito importantes nomeadamente, a nível da transmissão de valores. E há uma grande subjectividade: com que direito é que eu acho que os meus valores são os mais correctos?" (p.111).   |

### Quadro síntese da professora Beatriz

| Categorias  | Beatriz  |
|---|--|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho<br>2- A estabilidade do grupo   | "Não, não há trabalho em conjunto. Cada um faz individualmente as suas tarefas" (p.133).<br>"Mais ou menos, todo o funcionamento (...) é a nível de efectivos. Eles, também, pedem aos provisórios para participar mas, uma pessoa ou porque não tem tempo (...) ou porque tem o próprio estudo, não pode dedicar-se tanto à escola e ao grupo" (p.144).   |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "É professor de Matemática! «Bé. Bé, já temos Matemática»".<br>"Ah! Isto é Matemática (...) Não se esforce" (p.139).<br>"Ao professor à priori, associo educação. Educado. Mais ou menos tolerante" (p.138).<br>"Podíamos alterar programas" (p.140).  |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "As pessoas (...) pensam: «Ah, a Matemática é de crâneos...»" (p.141).<br>"De cada matéria, faço exercícios, e assim sucessivamente" (p.134).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Tenho seis turmas preenchem-me o horário com duas horas extraordinárias e não tenho outras actividades" (p.132).  |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Para me profissionalizar, teria de fazer estágio (...) e aquilo tudo logicamente que, depois era capaz de ter outra maneira de actuar nas aulas" (p.141).<br>"Eu não tenho formação de professor neste momento, sei mais ou menos como hei-de dar as aulas (...) pensando na maneira que eu gostava que me transmitissem os conhecimentos" (p.147).<br>"Experiências anteriores em que tive uma turma má fazem com que neste ano esteja a proceder de uma maneira diferente" (p.137).<br>Logo no início "acho que não era mau se tivéssemos uma certa preparação: 1 semana, 2 semanas, ou 1 mês" (p.143). |
| A identidade profissional e as associações.   | "Não sou sindicalizada nem me vou sindicalizar" (p.147).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "Pelos colegas de grupo não (...) Cada um entra na sua sala fecha a porta".<br>"A nível dos alunos, eles estão sempre descontentes" (p.135).<br>"Ser engenheiro não é a mesma coisa que ser professor (...) a nível monetário e a nível de tudo" (p.147).  |
| A identidade profissional, e o mercado de trabalho.   | "Eu penso ir para a Indústria, não é? Para a Indústria possivelmente «Petróleo»" (p.145).<br>"Quero exercer aquilo para que tirei o curso e não propriamente, dar aulas de Matemática" (p.145).  |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "O trabalho do professor é, sempre, contribuir para uma sociedade mais justa, para os alunos se desenvolverem e desenvolverem as capacidades. Portanto, não acho que seja um trabalho negativo, nunca" (p.134).  |

### Quadro síntese do professor Bruno

| Categorias  | Bruno  |
|---|--|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   | "(...) apesar de cada um ter a sua maneira própria de ensinar, não quer dizer que se não procurem outras que até podem ser melhores que as nossas" (p.161).  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho<br>2- A estabilidade do grupo   | "Não há espírito de grupo aqui (...) trabalha-se individualmente".<br>"(...) os professores efectivos desta escola são 50% e os outros 50% são provisórios. Os provisórios estão «encostados» ao unificado, os efectivos estão «encostados» ao complementar" (p.150).<br>"É extremamente negativo (...) não, só para as pessoas da escola mas, principalmente para os alunos" (p.163).   |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "Uma das fomas que eu tenho é de ser mau" (p.153).<br>"Em termos de sociedade é uma pessoa que está um bocado de lado" (p.157).<br>"Penso que os professores são todos iguais" (p.158).<br>"o professor não pode ser uma pessoa, ali: «Quero, posso e mando» (...) tem que ser flexível" (p.157).<br>"Há um método tradicional... A a pessoa vai ali: «Rebêu, rebêu», desbobina e não sei o quê. Escreve no quadro e pronto. Se calhar, em 100 aulas 80 são dadas desta forma e isto não devia ser. Devia ser de outra forma" (p.162).                   |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Em termos de Matemática é preciso estar concentrado, é preciso raciocinar e é preciso trabalhar a mente" (p.153).<br>"A Matemática é útil e, como necessito e necessitei dela, tento mostrar aos alunos para que é precisa" (p.151).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Sinto-me bem nesta escola e procuro, ao máximo, ser aproveitado para fazer tudo. Já estive no Conselho Directivo, já fui Director de Turma, agora sou Delegado" (p.150).<br>Dirige: "O clube de voleibol".<br>"Se pudesse mudava para Educação Física"<br>"Gosto de estar na aula a ensinar em frente aos miúdos e ver o olhar deles vivo" (p.165).   |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Assim como no Projecto Minerva em que existe um centro e depois tem ramificações na escola" (p.162).<br>"Nos primeiros anos, principalmente no primeiro ano em que dei 10º e 11º, andei (...) afilto. Nessa altura eu pedi auxílio e as pessoas compreendiam" (p.156).<br>"Quando fiz formação achei giro que fossem assistir às minhas aulas e que eu fosse assistir às dos outros. Cada professor, de facto, tem o seu modelo".<br>"A experiência tem muito valor" (p.161).<br>A formação deve englobar: "conhecimentos teóricos e práticos" (p.162). |
| A identidade profissional e as associações.   | As associações "penso que são importantes" (p.167).<br>"Não sou sindicalizado (...) Não sei se os sindicatos, tal como os partidos políticos, às vezes, defendem bem os interesses dos professores ou se não os defendem" (p.168).   |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | Os alunos reconhecem "a transmissão de conhecimentos" (p.153).<br>"Em termos de trabalho quando tenho de fazer determinada coisa, eu faço-a, e só descanso quando está resolvida".<br>"(...) não tenho problemas com ninguém. Ajudo as pessoas se precisarem de alguma coisa" (p.154).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "A única causa que neste momento me poderia levar a abandonar isto era a monetária" (p.165).<br>"Já estive a trabalhar numa empresa de artes gráficas à frente de uma secção. Penso que aquilo até é giro, mas creio estar mais ligado aqui do que estava lá" (p.165).<br>Na escola "dá-me prazer... Estar a ser útil. E, no outro emprego, se calhar, não estava a ser útil. Era diferente as pessoas se quisessem fazer faziam, se quisessem não fazer não faziam. Estava-se só a cumprir" (p.165).  |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "A Matemática é útil e, como necessito e necessitei dela, tento mostrar aos alunos para que é que «isto» é preciso, para que é que «isto» existe" (p.151).<br>A Matemática contribui para um "conhecimento geral" e "uma cultura geral dos alunos" (p.152).  |

**Quadro síntese da professora Berta**

| <b>Categorias</b>   | <b>Berta</b>  |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |   |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho<br>2- A estabilidade do grupo   | "Aqui, o grupo de Matemática nunca faz nada. Não há orientação, não há um trabalho... De interligação de vários professores de vários níveis".<br>"O que funciona melhor é o 12º (...) porque somos só três. Portanto, já trabalhamos aqui há muitos anos, somos todas efectivas" (p.172).  |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "O professor de Matemática tem outro problema que é o pavor que os alunos têm da Matemática e do professor de Matemática" (p.180).<br>"A nossa função como professor (...) é ajudar os miúdos, encaminhá-los para o futuro" (p.174).<br>"Os alunos têm pavor à Matemática. Penso que isso tem de ser ultrapassado, a gente tem de conseguir" (p.180).                                     |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "O professor de Matemática tem uma maior possibilidade de ser justo (...) porque ou o problema está certo ou não está" (p.179).<br>"Tudo depende da Matemática" (p.128).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Também considero muito importante o relacionamento com os alunos" (p.182).<br>"Devia haver mais interligação entre professores e alunos" (p.184).  |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Devia haver mais acções de formação" (p.177).<br>"Se o nosso ordenado fosse melhor, se tivéssemos duas ou três horas por semana, já dentro do nosso horário, para tratar determinadas questões, objectivos" (p.179).<br>"Devíamos ter acções específicas para professores de Matemática" (p.182).  |
| A identidade profissional e as associações.   | "(...) não sou sindicalizada. Acho que não me serve de nada (...) Não acredito que me defendam" (p.109).  |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "Até os próprios colegas de grupo reconhecem os conhecimentos científicos que tenho" (p.175).<br>Os alunos reconhecem um carácter justo" (p.175).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "Actividades em acumulação com esta, concerteza, absolutamente. Tu vais à praça como eu (...) Recebo cento e quarenta contos pago sessenta e cinco de renda de casa e está-se mesmo a ver que não dá" (p.187).<br>"Eu vejo pelas minhas colegas. Elas estão aqui, elas dão explicações, elas trabalham em colégios. Ser professor a tempo inteiro, economicamente, não é viável" (p.187). |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "A nossa função como professor na globalidade, e não é preciso ser de Matemática, é ajudar os miúdos, encaminhá-los para o futuro, ajudá-los a desenvolver o raciocínio e, nesse aspecto, como professora de Matemática, poderei ajudar um bocadinho mais «a puxar pela cabecinha»" (p.174).  |



### Quadro síntese da professora Bia

| Categorias  | Bia   |
|---|---|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |   |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho<br>2- A estabilidade do grupo   | "Nós aqui não nos encontramos para programar aulas em conjunto" (p.192).<br>"É prejudicial, é evidente que é um trabalho que não se pode realizar porque as pessoas estão sempre a mudar" (p.209).  |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "Somos rejeitados (...) somos os professores que eles menos gostam" (p.194).<br>"Os professores de Matemática julgam-se melhores do que os outros" (p.201).<br>"Penso que era igualzinho se fosse professor de Português" (p.200).<br>"Eu penso que esses professores que querem só complementares - são os anos que ficam logo preenchidos são os complementares - se esses professores, um ano, se empenhassem, a sério mesmo, em ficar com os sétimos, oitavos e os nonos talvez a imagem dos professores (...) fosse mais valorizada" (p.203).<br>"Mudar a imagem dos professores de Matemática, se ficassem "com turmas dpo complementar" (p.203). |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Muitos professores pensam (...) que a Matemática não é para todos".<br>"A classe mais nova já não tem esse conceito" (p.201).<br>"Na verdade não é uma disciplina que uma pessoa diga, assim: «É uma coisa tão difícil que ninguém consegue lá chegar" (p.201).  |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | "Fundamentalmente o que para mim é importante é a relação entre professor e aluno" (p.192).   |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação.          | "Acho que se podiam fazer coisas muito giras, se as pessoas trabalhassem em grupo" (p.197).<br>"Se isso existir numa escola, no fundo já é uma formação contínua" (p.208).<br>"Acho que isso era importantíssimo (...) Foi no ano do estágio que aprendi isso".<br>"Se as pessoas não fazem isso no nível de voluntariado, só com imposições" (p.197).<br>"Sei que aprendo coisas com eles . A maneira de esclarecer coisas".<br>"Isto é um processo... Ninguém nos ensina a dar aulas" (p.196).<br>Relativamente à orientadora de estágio: "Muitas coisas que eu sou neste momento o devo a ela" (p.206).  |
| A identidade profissional e as associações.   | "A imagem do professor está tão mal tratada que eu acho que são muito importantes nisso. Mas também penso que os sindicatos não ajudam" (p.162).  |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização.  | "A nossa competência é julgada principalmente pelos alunos, eu penso que se os alunos nos avaliassem seriam extremamente justos" (p.195).   |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.  | "Nunca perderia o contacto com os alunos" (p.209).<br>"O contacto com eles é extremamente gratificante" (p.209).  |
| A identidade profissional e o contributo dos professores.   | "Tenho um papel muito importante na formação dos alunos, porque nós, no fundo, estamos aqui também poara educá-los (...) Acho que nós temos um papel muito importante de os formar em relação ao mundo em que eles estão inseridos, chamando-os à atenção para determinadas atitudes que eles muitas vezes, até nem se apercebem de que são incorrectas" (p.194).   |

**Quadro síntese dos professores da Escola A**

| <b>Categorias</b>   | <b>Aurora</b>  | <b>Artur</b>  | <b>Águeda</b>   | <b>Ana</b>   | <b>Aida</b>  |
|---|--|---|---|--|--|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |  | No meu caso concreto provoco mesmo esse tipo de diálogo porque acho que nos beneficia a todos".<br>"Também tenho uma certa reserva. Sei que alguns colegas não têm esse tipo de diálogo com os alunos" (p.48).        | "As próprias reacções deles podem levar-nos, sempre, a tomar algumas atitudes" (p.70).  |  | "Tem a ver com a minha maneira de ser (...) tinha de ser mais fria. Então, eu vejo as pessoas que estão todas descontraídas e era assim que eu queria ser" (p.127).  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Sim, há trocas informais do material que nós vamos fazendo" (p.24).<br>"Quando chega à altura de escolher complementares são (seleções a um osso) (...) tenho de compreender que os outros também têm direito" (p.32).<br>"A entrada de elementos no grupo (...) tardiamente todos os anos acaba por ser mau (...) É um grupo que não é um grupo" (p.39).   | "Actividades com outros colegas, desde que vim para esta escola sempre tenho tido" (p.47).<br>"Aqui na escola... Só há dois colegas sem ser efectivos" (p.62).  | "Há duas ou três pessoas que costumam trabalhar em conjunto... É muito produtivo" (p.73).<br>"Pode ser positivo, pode ser negativo" (p.113).<br>"(...) professores que entram tardiamente (...) nunca talvez, se integram muito no grupo" (p.113).<br>"Poderá ser útil, muito positivo, as pessoas podem trazer novas ideias" (p.78).   | "Não tenho o hábito de trabalhar com outros professores" (p.86).<br>"Dou-me bem com os meus colegas no sentido que (...) conversamos" (p.91).<br>"É bom ter um colega novo mas o pior é o que isso tem por trás" (p.97).<br>"Estão de passagem, pronto. Não estão interessados na escola" (p.97).                              | "Uma pessoa se chega dois ou três meses depois, é integrado num grupo onde as coisas mais ou menos já estão decididas".<br>"(...) um professor integrado desta maneira, nem transmite nada, pouco aprende, também, e pouco apoio tem" (p.119).<br>"Não pode haver um trabalho contínuo (...) As pessoas já chegam tarde (...) Não chegam com tempo (...) para poderem investir (...) é tudo muito provisório" (p.115). |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "Olha, a maior parte dos miúdos quando sabem que eu sou professora de Matemática dizem-me: «Bah! Que horror!»".<br>"Rotulam-nos de «as bruxinhas más» porque somos de Matemática" (p.32).<br>"O nosso trabalho não é só ensinar, começa logo por educar, mas às tantas estamos mais a ensinar do que a educá-los".<br>"Adoptei um método diferente (...) Acho que estou a ter mais resultados" (p.21). | "O professor de Matemática é um chato" (p.58).<br>"Um professor deve passar por muita coisa" (p.46).<br>"Todos os professores de Matemática deviam tentar dar a volta por cima disto. Deixar de ser um chato" (p.58). | A disciplina de Matemática "é aquela disciplina que não se gosta e o professor (...) é aquele professor de quem os alunos não gostam".<br>"Tem a conotação do «papão», do «mau»".<br>"Os professores de Matemática têm um ar formal".<br>"É sempre diferente dos outros" (p.75).<br>"O professor desempenha vários papéis além da sala de aula tem outras tarefas" (p.70).<br>"Mudar o seu ar formal" (p.75). | "A Matemática está tão à distância" (p.93).<br>"Eu acho que são justos" (p.92).<br>"Códigos e normas (...) não existem associados de forma particular ao professor de Matemática, mas a todos os professores" (p.91).<br>"Uma profissão com (...) «stress»" (p.102).<br>"Acho que era tornar a Matemática entendível" (p.103). | "A Matemática é para pôr de lado" (p.108).<br>"O grupo de Matemática é muito fechado" (p.120).<br>"Talvez fosse possível fazer exposições de trabalhos de Matemática" (p.120).   |
| A identidade profissional e a Matemática.   | "Gosto de lhes ensinar várias maneiras de chegar a um caminho e que não é só a fazer Matemática que isso acontece" (p.25).   | "O meu modo de ser e o meu modo de estar na sala implicam muito que eu deixe os alunos disponíveis para criticarem (...) até os próprios conteúdos" (p.48).   | "Nós chamámo-lhe o «cantinho da Matemática»... Pretende-se proporcionar aos alunos determinados jogos didácticos, construções de jogos" (p.70).   | "Preparo as aulas (...) tenho preocupação com os exercícios e o encadeamento da matéria" (p.84).   | "Muitas pessoas pensam que é para grandes cabeças".<br>"Qualquer pessoa pode, em qualquer idade, aprender Matemática" (p.108).   |

|  |  |   |  |  |   |
|--|--|---|--|--|---|
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.   | "O nosso papel como educador é, também, ajudar a formação global das pessoas" (p.25).  | "Eu não ia chegar à aula e despejar a matéria. Brinco com eles" (p.49).<br>"Sei lá, este caso do massacre de Timor (...) combinámos e houve um dia em que estivemos um quarto de hora a falar, até se prolongou por mais tempo e lá se foi a aula" (p.49-50).<br>"A questão do Rally, gosto de fazer aquilo e sempre foi um objectivo meu" (p.51)<br>"Outra coisa que eu gostava de fazer na escola, era fazer um filme ou uma coisa qualquer em vídeo" (p.51).   | As tarefas do professor "todas elas são importantes e todas contribuem para o funcionamento da escola" (p.82).   | "Não tenho assim muitas actividades. É mesmo, só dar aulas" (p.84).  | "As pessoas que concorrem em mini-concurso são tipo tarefas" (p.109).   |
| A identidade profissional e a formação:<br>1- Como se formam os professores.<br>2- Quando se formam os professores.<br>3- Quem forma os professores.<br>4- Quais os saberes associados à formação. | "A formação contribui, sempre, para a melhoria da nossa actividade profissional, senão, também não teria razão de existir" (p.138).<br>"Eu aprendi (...) à minha custa" (p.139).<br>Relativamente à formação académica diz: "Eu via as coisas de uma maneira que, se calhar, na prática não se aplica" (p.37).<br>Devia haver "formação contínua (...) Não umas acções caídas, uma para aqui, outra para acolá" (p.38).<br>"Precisamos de ser objectivos e precisamos que essas acções nos ajudem na prática, no trabalho concreto que temos de fazer" (p.38). | "O que acho que contribuiu mais foi, a questão de ter feito estágio" (p. 53).<br>Foi formativo: "A maneira de elaboração de relatórios, a avaliação, as discussões que tive com a orientadora, que era a Lucinda" (p. 54).<br>"Quando uma pessoa pensa abordar um assunto de uma maneira então, fala com outra pessoa..." (p.53).<br>"Não devia haver estágio... (os professores) frequentavam, duas vezes em cada ano - imagine-se uma situação destas - um curso de formação" (p.55).<br>Com "Diversos assuntos: Direcção de Turma, avaliações, tudo" (p.48).<br>"A grande maioria do que o professor aprende, aprende por prática própria e pelo tempo" (p.55).<br>"Aprendo com eles (alunos) e eles sentem-se mais à vontade" (p.48). | "A troca de experiências é muito importante".<br>"A formação devia ser contínua".<br>"A formação deve ser mais prática" (p.77).<br>"(...) eu acrescentaria, em relação ao Minerva (...) que contribui para a minha formação como professora" (p.81). | "Ninguém me ensinou nada foi tudo à minha custa".<br>"Os professores deviam contar, quando começam a dar aulas, no início com um apoio" (p.95).<br>"Sei lá, ensinarem-se certas partes do programa mais difíceis de ensinar. Eu acho que (...) se pode obter ajuda de quem sabe mais" (p. 96).<br>A formação deve abranger "conhecimentos de Matemática" "Métodos de ensino, Psicologia" (p.94). | "Sou do Ramo Educacional (...) Sinto-me um bocado frustrada em relação àquilo que eu aprendi e àquilo que acontece na prática" (p.105).<br>Muitas pessoas sentem necessidade "que haja uma formação, não só inicial, mas também contínua".<br>"Das duas uma, ou uma pessoa tem iniciativa e tem interesse para, sózinha, tentar procurar informar-se, fazer a sua própria formação ou então, se calhar, a maior parte das pessoas, com tantas dificuldades que têm de trabalho, se calhar, não estão abertas a essa iniciativa, por elas próprias" (p.125). |

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
| A identidade profissional e as associações.                  | "Acho que devia haver qualquer coisa que defendesse os professores".<br>"Olha, eu nunca dei por elas (...) Não andamos a correr atrás das coisas, também têm de chegar a nós" (p.42).   | "De associações, não tenho muita ligação. A única ligação foi (...) o encontro do ano passado e achei interessantíssimo" (p.65).<br>"Sobre os sindicatos não tenho ideia muito formada" (p.66). | "Sou sócia da A.P.M. e normalmente vou aos PROFMAT. São um ponto de encontro de vários professores, de troca de experiências e contribuem para a nossa formação. Sobre outro tipo de associações não tenho opinião formada" (p.81).                                   | "Uma associação (...) deve ter a preocupação de chegar aos outros professores e dar conhecimento de coisas novas" (p.101).<br>"Acho que elas contribuem muito pouco" (p.100). | "Tenho grandes amigos que têm trabalhado na A.P.M. Têm feito trabalhos (...) admiro-os bastante e sinto-me um bocado frustrada (...) de não os poder acompanhar" (p.127).<br>"Na faculdade, metia-me (...) em tudo o que era associação" (p.128).<br>Fui sindicalista porque: "ainda tinha aquele bichinho quando comecei a dar aulas".<br>"O meu caso não era falado, eu não tinha nada de estar ali..."<br>"Fui deixando de falar sobre isso, e neste momento não gosto de assistir a reuniões sindicais. Tenho respeito... Mas que seja eu a tomar a iniciativa, a dinamizar a luta, não" (p.129).  |
| A identidade profissional, o reconhecimento e a valorização. | "Há sempre bom e mau em todo lado (...) Portanto no nosso campo também há" (p.29).<br>"É mais fácil reconhecer o que está mal (...) de maneira que há uma tendência para falar mal do professor" (p.29).<br>"As pessoas não são devidamente bem formadas para reconhecer o trabalho do professor" (p.32). | "Penso que actualmente o professor é mais reconhecido pelos alunos, e pelos Encarregados de Educação" (p.50).   | "As minhas competências reconhecidas? Eu não sei se são reconhecidas pelos colegas, porque nunca falámos sobre isto, mas penso que sim (...) Pelos pais dos alunos, julgo que, pelo menos algumas vezes (...) E pelos alunos alguns reconhecerão, outros não" (p.71). | Relativamente aos colegas: "Acho que não são reconhecidas competências porque nunca mostrei assim nada de especial".<br>"Sim, só na sala de aula" (p.89).                     | "(...) uma pessoa acaba por se esforçar. Anda ali a ver se faz qualquer coisa" (p.114).<br>"Mas depois há aqueles colegas, e é isso que me chateia, há aqueles colegas que dizem: são estes professores que não têm paciência nenhuma para os alunos" (p.115).<br>"Às vezes saio da aula satisfeita. Tenho de reconhecer que isto não é todos os dias".<br>"Não é preciso que venha um e diga: «Olha, gostei disto», ou o Director de Turma a dizer: «Olha os miúdos disseram bem». Não, não há necessidade disso".<br>"As pessoas, dificilmente falam das competências dos outros. São incapazes de chegar ao pé de um colega e dizer: «Olha, fizeste bem!»" (p.112).<br>"Não há compensação nenhuma. Nem a um nível nem a outro. Ganho 66 contos" (p.116). |

|   |   |  |   |  |   |
|---|---|--|---|--|---|
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.        | "Dentro da minha área tenho aspirações. Gosto de Matemática e, sei lá, se me proporcionassem fazer alguma coisa até era capaz de ir. Não só porque sou uma mulher ambiciosa no bom sentido, acho que se nós ganhamos mal precisamos de ganhar mais, porque a sociedade assim o obriga" (p.49).  | Teria outra actividade "se fosse uma actividade cultural porque ser professor absorve muito. Portanto uma parte cultural, uma actividade cultural, no meu caso era capaz de me complementar (...) e tem a ver com a escola" (pp.64-65)   | "Gosto muito de ensinar (...) No momento actual estou um pouco desmotivada (...) E quando (...) «bate» essa desmotivação, muita vez penso que, se calhar era altura de mudar, de mudar um bocado" (p.79). | "O que aqui há de positivo é só mesmo o contacto com os alunos (...) O resto das condições é tudo contra".<br>"Eu estou a pensar mudar, estou a pensar sair do ensino porque penso que as condições de remuneração são péssimas. É tudo péssimo" (p.90). | "(...) Neste momento se eu voltasse atrás acho que já não vinha para professora de Matemática" (p.105).<br>Relativamente a sair da actividade docente: "Penso nisso todos os dias, quase".<br>"Há dias em que saio daqui e digo: «Amanhã, vou para aí procurar trabalho a dias»" (p.126)  |
| A identidade profissional e o contributo dos professores. | "(...) nas minhas aulas gosto de pôr os miúdos a pensar embora eles se recusem" (p.25).<br>"Acho que estou a pô-los a pensar e a contribuir para o desenvolvimento deles como pessoas a nível das capacidades intelectuais. Depois a nível do desenvolvimento humano também procuro fazer isso. Quando os ponho na linha, entre aspas, não é? Quando faço com que eles tenham uma participação mais disciplinada" (p.23). | "(...) o meu modo de ser e o meu modo de estar numa sala implicam muito que eu deixe os alunos disponíveis para criticarem (...) penso que isso, vamos lá a ver, é capaz de ter uma certa importância na formação deles. Eles habituam-se a criticar" (p.48).<br>"Tentar ajudá-los a integrarem-se na sociedade e a integrarem-se no meio em que estão envolvidos" (p.58). | "Por exemplo o trabalho em grupo penso que pode favorecer muito essa vivência democrática, de cooperação, de ajuda entre eles" (p.70).  | "Mais justa e mais democrática, aí acho que a Matemática não tem nada a ver" (p.87).<br>"Agora, para formar pessoas acho que sim, contribuo"<br>"Contribuo com a transmissão de conhecimentos" (p.88).   | "(...) A partir do momento em que dois ou três seres humanos se juntam há sempre qualquer coisa de formativo entre eles seja professor, aluno" (p.110).<br>"Mas há coisas que eu acho que são muito importantes nomeadamente, a nível da transmissão de valores. E há uma grande subjectividade: com que direito é que eu acho que os meus valores são os mais correctos?" (p.111). |

**Quadro síntese dos professores da Escola B**

| <b>Categorias</b>   | <b>Beatriz</b>   | <b>Bruno</b>   | <b>Berta</b>  | <b>Bia</b>   |
|---|--|--|---|--|
| A identidade profissional como constructo pessoal e social.   |  | "(...) apesar de cada um ter a sua maneira própria de ensinar, não quer dizer que se não procurem outras que até podem ser melhores que as nossas" (p.161).  |   |  |
| A identidade profissional e o grupo de professores de Matemática das Escolas:<br>1- As relações de trabalho.<br>2- A estabilidade do grupo.   | "Não, não há trabalho em conjunto. Cada um faz individualmente as suas tarefas" (p.133).<br><br>"Mais ou menos, todo o funcionamento (...) é a nível de efectivos. Eles, também, pedem aos provisórios para participar mas, uma pessoa ou porque não tem tempo (...) ou porque tem o próprio estudo, não pode dedicar-se tanto à escola e ao grupo" (p.144). | "Não há espírito de grupo aqui (...) trabalha-se individualmente"<br><br>"(...) os professores efectivos desta escola são 50% e os outros 50% são provisórios. Os provisórios estão «encostados» ao unificado, os efectivos estão «encostados» ao complementar" (p.150).<br><br>"É extremamente negativo (...) não, só para as pessoas da escola mas, principalmente para os alunos" (p.163).  | "Aqui, o grupo de Matemática nunca faz nada. Não há orientação, não há um trabalho... De interligação de vários professores de vários níveis".<br><br>"O que funciona melhor é o 12º (...) porque somos só três. Portanto, já trabalhamos aqui há muitos anos, somos todas efectivas" (p.172).  | "Nós aqui não nos encontramos para programar aulas em conjunto" (p.192).<br><br>"É prejudicial, é evidente que é um trabalho que não se pode realizar porque as pessoas estão sempre a mudar" (p.209).   |
| A identidade profissional, normas, valores e códigos de comportamento:<br>1- Como pensam os professores que os outros os julgam.<br>2- O que une os professores.<br>3- O que os professores pensam alterar. | "É professor de Matemática! «Bé, Bé, já temos Matemática!»".<br><br>"Ah! Isto é Matemática (...) Não se esforce" (p.139).<br><br>"Ao professor à priori, associa educação. Educado. Mais ou menos tolerante" (p.138).<br><br>"Podíamos alterar programas" (p.140).   | "Uma das fomas que eu tenho é de ser mau" (p.153).<br><br>"Em termos de sociedade é uma pessoa que está um bocado de lado" (p.157).<br><br>"Penso que os professores são todos iguais" (p.158).<br><br>"o professor não pode ser uma pessoa, ali: «Quero, posso e mando» (...) tem que ser flexível" (p.157).<br><br>"Há um método tradicional... A a pessoa vai ali: «Rebêu, rebêu», desbobina e não sei o quê. Escreve no quadro e pronto. Se calhar, em 100 aulas 80 são dadas desta forma e isto não devia ser. Devia ser de outra forma" (p.162). | "O professor de Matemática tem outro problema que é o pavor que os alunos têm da Matemática e do professor de Matemática" (p.180).<br><br>"A nossa função como professor (...) é ajudar os miúdos, encaminhá-los para o futuro" (p.174).<br><br>"Os alunos têm pavor à Matemática. Penso que isso tem de ser ultrapassado, a gente tem de conseguir" (p.180). | "Somos rejeitados (...) somos os professores que eles menos gostam" (p.194).<br><br>"Os professores de Matemática julgam-se melhores do que os outros" (p.201).<br><br>"Penso que era igualzinho se fosse professor de Português" (p.200).<br><br>"Eu penso que esses professores que querem só complementares - são os anos que ficam logo preenchidos são os complementares - se esses professores, um ano, se empenhassem, a sério mesmo, em ficar com os sétimos, oitavos e os nonos talvez a imagem dos professores (...) fosse mais valorizada" (p.203).<br><br>"Mudar a imagem dos professores de Matemática, se ficassem com turmas dpo complementar" (p.203). |

|   |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| A identidade profissional e a Matemática.   | <p>"As pessoas (...) pensam: «Ah, a Matemática é de crâneos...»" (p.141).</p> <p>"De cada matéria, faço exercícios, e assim sucessivamente" (p.134).</p>  | <p>"Em termos de Matemática é preciso estar concentrado, é preciso raciocinar e é preciso trabalhar a mente" (p.153).</p> <p>"A Matemática é útil e, como necessito e necessitei dela, tento mostrar aos alunos para que é precisa" (p.151).</p>   | <p>"O professor de Matemática tem uma maior possibilidade de ser justo (...) porque ou o problema está certo ou não está" (p.179).</p> <p>"Tudo depende da Matemática" (p.128).</p>  | <p>"Muitos professores pensam (...) que a Matemática não é para todos".</p> <p>"A classe mais nova já não tem esse conceito" (p.201).</p> <p>"Na verdade não é uma disciplina que uma pessoa diga, assim: «É uma coisa tão difícil que ninguém consegue lá chegar" (p.201).</p>   |
| A identidade profissional como identidade primeira ou segunda.  | <p>"Tenho seis turmas preenchem-me o horário com duas horas extraordinárias e não tenho outras actividades" (p.132).</p>  | <p>"Sinto-me bem nesta escola e procuro, ao máxima, ser aproveitado para fazer tudo. Já estive no Conselho Directivo, já fui Director de Turma, agora sou Delegada" (p.150).</p> <p>Dirige: "O clube de voleibol".</p> <p>"Se pudesse mudava para Educação Física".</p> <p>"Gosto de estar na aula a ensinar em frente aos miúdos e ver o olhar deles vivo" (p.165).</p>   | <p>"Também considero muito importante o relacionamento com os alunos" (p.182).</p> <p>"Devia haver mais interligação entre professores e alunos" (p.184).</p>  | <p>"Fundamentalmente o que para mim é importante é a relação entre professor e aluno" (p.192).</p>  |
| <p>A identidade profissional e a formação:</p> <p>1- Como se formam os professores.</p> <p>2- Quando se formam os professores.</p> <p>3- Quem forma os professores.</p> <p>4- Quais os saberes associados à formação.</p> | <p>"Para me profissionalizar, teria de fazer estágio (...) e aquilo tudo logicamente que, depois era capaz de ter outra maneira de actuar nas aulas" (p.141).</p> <p>"Eu não tenho formação de professor neste momento, sei mais ou menos como hei-de dar as aulas (...) pensando na maneira que eu gostava que me transmitissem os conhecimentos" (p.147).</p> <p>"Experiências anteriores em que tive uma turma má fazem com que neste ano esteja a proceder de uma maneira diferente" (p.137).</p> <p>Logo no início "acho que não era mau se tivéssemos uma certa preparação: 1 semana, 2 semanas, ou 1 mês" (p.143).</p> | <p>"Assim como no Projecto Minerva em que existe um centro e depois tem ramificações na escola" (p.162).</p> <p>"Nos primeiros anos, principalmente no primeiro ano em que dei 10º e 11º, andei (...) Nessa altura eu pedi auxílio e as pessoas compreendiam" (p.156).</p> <p>"Quando fiz formação achei giro que fossem assistir às minhas aulas e que eu fosse assistir às dos outros. Cada professor, de facto, tem o seu modelo".</p> <p>"A experiência tem muito valor" (p.161).</p> <p>A formação deve englobar:</p> <p>"conhecimentos teóricos e práticos" (p.162).</p> | <p>"Devia haver mais acções de formação" (p.177).</p> <p>"Se o nosso ordenado fosse melhor, se tivéssemos duas ou três horas por semana, já dentro do nosso horário, para tratar determinadas questões, objectivos" (p. 179).</p> <p>"Devíamos ter acções específicas para professores de Matemática" (p.182).</p> | <p>"Acho que se podiam fazer coisas muito giras, se as pessoas trabalhassem em grupo" (p.197).</p> <p>"Se isso existir numa escola, no fundo já é uma formação contínua" (p.208).</p> <p>"Acho que isso era importantíssimo (...) Foi no ano do estágio que aprendi isso".</p> <p>"Se as pessoas não fazem isso no nível de voluntariado, só com imposições" (p.197).</p> <p>"Sei que aprendo coisas com eles. A maneira de esclarecer coisas".</p> <p>"Isto é um processo... Ninguém nos ensina a dar aulas" (p.196).</p> <p>Relativamente à orientadora de estágio:</p> <p>"Muitas coisas que eu sou neste momento o devo a ela" (p.206).</p> |

|  |   |   |  |  |
|--|---|---|--|--|
| A identidade profissional e as associações.                  | "Não sou sindicalizada nem me vou sindicalizar" (p.147).  | As associações "penso que são importantes" (p.167).<br>"Não sou sindicalizado (...) Não sei se os sindicatos, tal como os partidos políticos, às vezes defendem bem os interesses dos professores ou se não os defendem" (p.168).   | "(...) não sou sindicalizada. Acho que não me serve de nada (...) Não acredito que me defendam" (p.109).   | "A imagem do professor está tão mal tratada que eu acho que são muito importantes nisso. Mas também penso que os sindicatos não ajudam" (p.162). |
| A identidade profissional. o reconhecimento e a valorização. | "Pelos colegas de grupo não (...) Cada um entra na sua sala fecha a porta".<br>"A nível dos alunos, eles estão sempre descontentes" (p.135).<br>"Ser engenheiro não é a mesma coisa que ser professor (...) a nível monetário e a nível de tudo" (p.147). | Os alunos reconhecem "a transmissão de conhecimentos" (p.153).<br>"Em termos de trabalho quando tenho de fazer determinada coisa, eu faço-a, e só descanso quando está resolvida".<br>"(...) não tenho problemas com ninguém. Ajudo as pessoas se precisarem de alguma coisa" (p.154).  | "Até os próprios colegas de grupo reconhecem os conhecimentos científicos que tenho" (p.175).<br>Os alunos reconhecem um carácter justo" (p.175).  | "A nossa competência é julgada principalmente pelos alunos, eu penso que se os alunos nos avaliassem seriam extremamente justos" (p.195).        |
| A identidade profissional e o mercado de trabalho.           | "Eu penso ir para a Indústria, não é? Para a Indústria possivelmente «Petróleos»" (p.145)<br>"Quero exercer aquilo para que tirei o curso e não propriamente, dar aulas de Matemática" (p.145).   | "A única causa que neste momento me poderia levar a abandonar isto era a monetária" (p.165).<br>"Já estive a trabalhar numa empresa de artes gráficas à frente de uma secção. Penso que aquilo até é giro, mas creio estar mais ligado aqui do que estava lá" (p.165).<br>Na escola "dá-me prazer... Estar a ser útil. E, no outro emprego, se calhar, não estava a ser útil. Era diferente as pessoas se quisessem fazer faziam, se quisessem não fazer não faziam. Estava-se só a cumprir" (p.165). | "Actividades em acumulação com esta, concerteza, absolutamente. Tu vais à praça como eu (...) Recebo cento e quarenta contos pago sessenta e cinco de renda de casa e está-se mesmo a ver que não dá" (p.187).-<br>"Eu vejo pelas minhas colegas. Elas estão aqui, elas dão explicações, elas trabalham em colégios. Ser professor a tempo inteiro, economicamente, não é viável" (p.187). | "Nunca perderia o contacto com os alunos" (p.209).<br>"O contacto com eles é extremamente gratificante" (p.209).                                 |



|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
| A identidade profissional e o contributo dos professores. | "O trabalho do professor é, sempre, contribuir para uma sociedade mais justa, para os alunos se desenvolverem e desenvolverem as capacidades. Portanto, não acho que seja um trabalho negativo, nunca" (p.134) | "A Matemática é útil e, como necessito e necessitei dela, tento mostrar aos alunos para que é que «isto» é preciso, para que é que «isto» existe (p.151). A Matemática contribui para um "conhecimento geral" e "uma cultura geral dos alunos" (p.152). | "A nossa função como professor na globalidade, e não é preciso ser de Matemática, é ajudar os miúdos, encaminhá-los para o futuro, ajudá-los a desenvolver o raciocínio e, nesse aspecto, como professora de Matemática, poderei ajudar um bocadinho mais «a puxar pela cabecinha»" (p.174). | "Tenho um papel muito importante na formação dos alunos, porque nós, no fundo, estamos aqui também para educá-los (...) Acho que nós temos um papel muito importante de os formar em relação ao mundo em que eles estão inseridos, chamando-os à atenção para determinadas atitudes que eles muitas vezes, até nem se apercebem de que são incorrectas" (p.194) |
|---|--|---|--|---|

#### VIII. 11

Convém, esclarecer que não pretendemos reduzir o tratamento das entrevistas aos quadros anteriores.

Convém, também, esclarecer que estes não foram introduzidos com o intuito de generalizar abusivamente, o que é evidenciado pelo facto do seu preenchimento não ser uniforme. Tal está de acordo, aliás, com o facto dos entrevistados não terem sido igualmente sensíveis a todas as questões e de cada um ser um caso singular.

Ainda, a propósito dos dois últimos quadros é importante referir não pretendemos fazer comparações. No entanto, estes permitem-nos ter uma visão mais globalizante, pôr em evidência a importância dos contextos na formação da identidade profissional e realçar, para além da singularidade, a universalidade dos nove professores com quem trabalhámos, já que são postas em realce algumas preocupações comuns.

Sem querermos repetir o que foi dito anteriormente e o que foi explicitado pela análise de conteúdo, gostávamos de novamente chamar a atenção para um aspecto que se apresenta como sendo partilhado pelos professores entrevistados, que é a concepção de que ao professor de Matemática e/ou à Matemática, está associada uma imagem negativa por parte dos alunos e que transparece nalgumas expressões utilizadas: "Chato" (Artur, p.59); "Bruxinhas más" (Aurora, p.32); "Papão", "mau" (Águeda, p.75); "Bicho" (Berta, p.183); "Uma das famas que eu tenho é de ser mau" (Bruno, p.153); "Somos rejeitados (...) somos o professor que eles menos gostam" (Bia, p.194); "A Matemática está tão à distância" (Ana, p.93); "a Matemática é para pôr de lado" (Alda, p.108); "os alunos (...) não gostam de Matemática" (Beatriz, p.139).

Os quadros anteriores e o que acabamos de dizer, remete-nos para algumas reflexões sobre o ensino da Matemática, mais concretamente relativas ao insucesso na disciplina de Matemática que explicitámos na introdução deste trabalho.

Assim, se bem que um professor seja sempre um intérprete activo e criador da sua própria realidade, a mudança de atitudes e o contributo que os professores de Matemática podem ter no sentido de diminuir o insucesso nesta disciplina e de

contribuïrem para uma sociedade com mais igualdade e mais justiça parece-nos fortemente dependente de outros factores. Baseamos esta nossa afirmação naquilo que os nove professores entrevistados consideram ser a imagem do professor de Matemática e/ou a imagem da Matemática, já que consideramos que esta não depende só deles. Esta nossa opinião resulta fundamentalmente de dois motivos: 1º) todo o professor é influenciado pelo contexto em que trabalha; 2º) todos os professores entrevistados consideraram associada ao professor de Matemática ou à Matemática uma imagem de alguma forma negativa.

Mas, a situação no ensino da Matemática e no grupo de professores de Matemática apresenta-se cada vez mais um fenómeno social. Outros factores que nos parecem determinantes para que isto aconteça, para além dos apontados anteriormente, resultam: 1-) do facto de este grupo ser bastante carenciado, existindo um número bastante significativo de docentes neste grupo sem um vínculo efectivo à actividade docente e que entram e saem desta actividade todos os anos, o que torna tudo muito provisório; 2-) de no grupo de Matemática existirem professores com uma grande diversidade de interesses relacionados em parte com as diferentes habilitações académicas.

Estes factores tornam difícil o desempenho do professor de Matemática, e em consequência dos docentes em geral, em torno de normas, valores e códigos de comportamento que permitam distinguir este grupo profissional de outros grupos profissionais. Estes factores tornam difícil também, a existência de um conjunto de saberes e de saberes-fazer que se possam considerar associados à actividade do professor de Matemática e à actividade docente, contribuindo grandemente para a sua desvalorização, nomeadamente no reconhecimento social e na perda de autonomia dos professores.

Assim, em nossa opinião, os professores parecem-nos condenados ao papel de tarefeiros de outros que "sabem" mais da sua actividade que eles próprios e que em gabinetes estudam e determinam *currícula*, programas e comportamentos de escolas, alunos e professores imaginários, partindo do pressuposto que um bom professor é aquele que desempenha com competência o papel de mediador entre decisões superiores e práticas nas instituições.

É neste sentido, que consideramos urgente desenvolverem-se esforços para que o professor no seu contexto de trabalho, isto é, na sua escola, se assuma como alguém que é detentor de um saber que mais ninguém detém e se assuma como alguém que sabe desempenhar a sua actividade melhor do que ninguém.

Neste sentido, apesar de termos consciência que isto só acontecerá através de uma mudança de atitudes dos professores - mudança cuja responsabilidade não cabe apenas aos professores, porque à identidade profissional está associado um processo que se desenrola ao longo da vida em espaços diversificados e porque a identidade depende da ordem social dominante e do poder instituído sendo

profundamente política tanto no que diz respeito às suas origens como às suas implicações - pensamos ser possível contribuir para que tal aconteça, nomeadamente, através da inclusão na formação específica para a actividade de professores - formação académica, inicial ou contínua - de uma abordagem obrigatória da problemática relacionada com a identidade profissional dos professores. Abordagem que se deve efectuar numa perspectiva ampla, onde a dimensão do professor não se reduza à dimensão da relação professor/aluno, redução que por ser fictícia se torna redutora e empobrecedora dessa relação, mas, onde o professor seja encarado como: 1-) um profissional da relação numa perspectiva lata, pois esta relação integra diferentes intervenientes do Sistema Educativo, podendo ser formal ou informal e directa ou indirecta; 2-) uma pessoa que se confronta sistematicamente com outros grupos profissionais, inserida numa sociedade concreta que tem uma cultura específica com normas, valores e códigos de comportamento associados.

Aliás, o facto dos professores serem pessoas concretas inseridas numa sociedade concreta foi posto em relevo ao longo deste estudo, já que permitiu fazer sobressair a riqueza e a complexidade da identidade profissional de cada um deles, isto é, da Aurora, do Artur, da Águeda, da Ana, da Alda, da Beatriz, do Bruno, da Berta e da Bia, e realçou que esta tem sempre associada um pólo pessoal e um pólo social nomeadamente através da análise de conteúdo das entrevistas.

Parece-nos, ainda, importante assinalar outra forma de contribuir para que o grupo de professores de Matemática seja de facto um grupo de docentes capaz de se organizar em torno de uma identidade segunda, isto é, em torno da Pedagogia. Ela consiste em se desenvolverem esforços de modo a ser possível conseguir que o grupo de professores de Matemática tenha um menor número de professores que não são efectivos, o que acontecerá apenas se se valorizar a actividade docente e se se criarem oportunidades para todos os docentes sentirem que podem melhorar enquanto profissionais e que são úteis enquanto tal.

Para esta nossa opinião contribuiu o facto de, relativamente à categoria «A identidade profissional como identidade primeira ou segunda» os professores efectivos conseguirem explicitar, mais claramente, não se sentirem reduzidos a alguém que transmite uma determinada disciplina. Esta nossa opinião está também relacionada com as preocupações que os professores da escola B têm relativamente ao ensino da Matemática e que no seu parecer dependem de muitos dos professores desta escola não serem efectivos. É, também, de pôr em evidência que todos os professores desta escola referem não ser habitual os docentes trabalharem em conjunto e que associam este facto ao número significativo de professores que não são efectivos nesta escola. Assim, se considerarmos as trocas de experiências, uma forma de enriquecer o trabalho dos professores e de os formar, somos levados a

afirmar que contextos semelhantes ao da escola B não são propiciadores para que a formação tome lugar, nomeadamente através de processo informal.

Um outro aspecto merece a nossa atenção. Está relacionado com as associações profissionais e com o facto de termos considerado que estas devem ter capacidade, no que diz respeito à profissão, de: definir normas de entrada; controlar o seu exercício; demarcar, perservar e alargar o campo social de actuação; defender interesses sócio-económicos e profissionais dos seus membros; salvaguardar normas éticas e deontológicas. Assim, neste âmbito consideramos que as respostas dos professores entrevistados são um alerta para o trabalho que as associações devem desenvolver, caso queiram contribuir para a profissionalização da actividade docente.

## **2- Limitações desta Investigação e Propostas de Estudos Futuros**

A investigação que realizámos sobre identidade profissional dos professores de Matemática do Ensino Secundário baseou-se, a nível metodológico, em questionários e entrevistas realizadas a docentes deste nível de ensino.

No entanto, tendo em conta que a identidade profissional de um indivíduo tem associada um pólo pessoal e um pólo social, e é construída através de um processo dinâmico onde o mundo que o rodeia, os contextos em que vive, as situações com que se depara, os seus projectos, os seus sentimentos, desempenham um papel fundamental e onde, simultaneamente, sobressai a singularidade desse mesmo indivíduo e a sua universalidade, pensamos que uma das limitações deste estudo se deve ao facto da amostra escolhida ser apenas constituída por professores de Matemática a leccionar em Escolas Secundárias.

Por isso pensamos que este estudo se pode enriquecer com outras investigações sobre:

- A identidade profissional dos professores de Matemática do Ensino Secundário onde a amostra escolhida incluía professores de outros grupos disciplinares, alunos, encarregados de educação, funcionários da escola e outros elementos da sociedade;
- A identidade profissional dos professores de Matemática noutros níveis de ensino;
- A identidade profissional dos professores independentemente da disciplina e do nível de ensino.

Pela riqueza das entrevistas obtidas durante este estudo consideramos também pertinente, realizar um estudo centrado no mesmo problema, mas onde a metodologia a seguir privilegiasse o estudo de um só caso. Poder-se-ia, através do estudo da identidade profissional de um professor, realçar e aprofundar aspectos ligados ao processo de formação da identidade nomeadamente associados ao pólo pessoal e social.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Profº Doutor António Nóvoa pelo apoio prestado.

Agradeço a todos os professores que participaram directamente nesta investigação e que permitiram levá-la a cabo.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM (A), 1982, *Le monde intérieur des enseignants*, Toulouse, Érès & E.A.P.
- ACKER (S), 1989, "Rethinking teachers' careers", pp.7-20, in: ACKER (S)/ ed., *Teachers, gender and careers*, London, The Falmer Press
- ALLPORT (G), 1970, *Structure et développement de la personnalité*, Genève, Delachaux & Niestlé Neuchatel
- ALMEIDA (J) e PINTO (J), ed. 1989, "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais", pp.55-78, in: SILVA (A) e PINTO (J)/ org., *Metodologias das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento
- AMBRÓSIO (T), 1981, "Democratização do Ensino", pp.577-601, in: SILVA (M) e TAMEN (M)/ org., *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- AMBRÓSIO (T), 1987, *Aspirations Sociales, Projects Politiques et Efficience Socio-Culturelle*, Thèse pour le Doctorat d'État es-Lettres et Sciences Humaines (Sciences de l'Éducation), Tours, Polycopié
- AMBRÓSIO (T), 1991, "Da Tecnologia Social à Investigação Educativa", pp.187-203, in: STOER (S)/ org., *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Afrontamento.
- ARENDT (H), ed. 1972, *La crise de la culture*, Paris, Ed. Gallimard
- ATLAN (H), 1979, *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organization du vivant*, Paris, Seuil
- AUBA (J) e LECLERCQ (J), 1985, *Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation*, Paris, Documentation Française
- BACHELARD (G), ed. 1984, *A Epistemologia*, Lisboa, Edições 70
- BACHELARD (G), ed. 1986, *O novo espírito científico*, Lisboa, Edições 70
- BAHAD (E), BENNE (K) e BIRNBAUM (M)/ ed., 1985, *The social self. Group influences on personal identity*, London, Sage Publications

BALL (S), 1987, *The micro-politics of the school towards a theory of school organization*, London, Methuen

BARATA (J) e AMBRÓSIO (T), 1988, *Desafios e limites da modernização*, Lisboa, I.E.D.

BARDIN (L), 1977, *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70

BENAVENTE (A), 1989, "Os professores e a mudança da escola", pp.9-23, in: *Actas do Encontro Nacional-PROFMAT 88*, Ed. Matos (J) e Couceiro (M) & A.P.M.

BENAVENTE (A), 1991, "Dos obstáculos ao sucesso, ao universo simbólico das professoras. Mudança e «resistência» à mudança", pp.182-186, in: STOER (S)/ org., *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem Portuguesa*, Porto, Afrontamento

BENNER (D), 1990, "Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico", in: *Revista de Educación* (nº292), Madrid, Ed. Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.7-36

BERBAUM (J), 1989, "Quelle connaissance de l'apprentissage pour les formateurs ou les enseignants?", in: *Éducation Permanente* (nº97), pp.113-117

BERNARD (M), 1987, "L'audit de la formation: de la conception à la pratique", in: *Éducation Permanente* (nº91), pp.9-20

BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., 1989, *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO

BORASI (R), 1986, "On the nature of problems", in: *Educational Studies in Mathematics*, vol.17(2), pp.125-141

BOTERF (R), 1983, "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux?", in: *Pour* (nº90), pp.39-46

BOUDON (R), 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF

BOUDON (R), 1979, *La logique du Social*, Paris, Hachette

BOUDON (R), LAGNEAU (J), 1980, "L' inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale", p.201, in: *Perspectives* (vol.X / nº2), pp.196-204

BOURDIEU (P), 1982, "Reprodução cultural e reprodução social", pp.327-368, in: GRÁCIO (S), MIRANDA (S) e STOER (S), *Sociologia da Educação - I. Antologia. Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte

BOUVIER (A), 1981, *La mystification mathématique*, Paris, Hermann

BRAUN (A), 1989, *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Les Éditions D' Organisation

BRICON (J) e HONORÉ (B), 1981, *Former des enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, Privat Editeur

BROEDNER (P), 1987, "Uma via de desenvolvimento antropocêntrica para a indústria europeia", in: *Formação Profissional*, pp.33-42

BURTON (L), 1989, "Mathematics as a Cultural Experience: Whose Experience?", pp.16-19, in: BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO

CAMPENHOUDT (L) e QUIVY (R), 1988, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod

CAMPICHE (C), HIPPOLYTE (J) e HIPÓLITO (J), 1992, *A comunidade como centro*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

CANÁRIO (R), 1988, "A inovação como processo permanente", in: *Revista de Educação* (nº2-vol1), Lisboa, Departamento Educação Faculdade Ciências da Universidade de Lisboa, pp.17-22

CANÁRIO (R), 1989, *O determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica*, Portalegre, versão escrita da conferência proferida no Colóquio "A História e as Ciências Sociais na formação de professores" realizada na E.S.E.P., Portalegre, documento policopiado

CANÁRIO (R), 1989, "Para uma estratégia de formação contínua de professores", in: *Aprender* (nº3), Portalegre, E.S.E.P., pp.26-33

CANÁRIO (R), 1992, "O estabelecimento de ensino no contexto local", pp.57-85, in: CANÁRIO (R)/ org., *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa Organizações

CAO (F), 1989, "Scholl Mathematics Education Should Suit The Needs of Social Development", pp.111-114, in: BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO



CARNEIRO (R), 1988, *Portugal - Os próximos 20 anos. Educação e emprego em Portugal* (v- vol.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

CARRON (G) e CHÂU (T)/ ed., 1981, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation: un problème controversé*, Paris, Unesco

CARVALHO (L), 1992, *Clima de escola e estabilidade dos professores*, Lisboa, Educa Organizações

CASPAR (P) e VONDERSCHEER (M), 1986, *Profession, responsable de formation*, Paris, Les Editions d' Organization

CLAPIER-VALLADON (S), POIRIER (J) e RAYBAUT (F), 1983, *Les récits de vie: Théorie et pratique*, Paris, PUF

COLEMAN (J) e HUSÉN (T), 1985, *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*, Porto, Afrontamento

CORNATON (M), 1979, *Grupos e sociedade*, Lisboa, Vega

CORREIA (J), 1989, *Inovação pedagógica e formação de professores*, Porto, Ed. Asa

CORTESÃO (L), 1988, *Escola, Sociedade que relação?*, Porto, Afrontamento

COSTA (A), 1986, "A pesquisa de terreno em sociologia", pp.129-148, in: SILVA (A) e PINTO (J)/ org., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

COSTA (A), 1988, "Cultura profissional dos sociólogos", pp.107-124, in: *Sociologia - Problemas e práticas* (nº5), Lisboa, Publicações Europa-América

COUTROT (L), 1987, "Manager ou professeur? Les entreprises américaines face à l'enjeu éducatif", in: *Sociologie du travail* (nº3), Gauthier - Villars, pp.339-357

CROZIER (M), ed. 1984, *La société bloquée*, Paris, Ed.Seuil

CROZIER (M) e FRIEDBERG (E), 1977, *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris, Ed. Seuil

CRUZ (M) e al, 1988, "A situação do professor em Portugal-Relatório da comissão criada pelo DEspacho 114/ ME/ 88 do Ministério da Educação", in: *Análise Social*, XXIV (103-104), pp.1187-1243

D' AMBRÓSIO (U), 1986, *Da realidade à acção. Reflexões sobre Educação (e) Matemática*, São Paulo, Summus Editorial

- DALE (R), 1982, "Aprender a ser... o quê?", in: *Análise Psicológica* (4-II), pp.425-435.
- DALE (R), 1988, "A educação e o estado capitalista: Contribuições e contradições", in: *Educação e Realidade* (13/1), Porto Alegre, pp.17-37
- DAVIS (P) e HERSH (R), 1988, "Da certeza à falibilidade", in: *Cadernos de Educação e Matemática* (nº1), Lisboa, A.P.M., pp.45-72
- DELVAL (J), 1990, "Observaciones acerca de los objetivos de la educación", in: *Revista de Educación* (nº292), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia, pp.157-190
- DEMAILY (L), 1987, "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", in: *Sociologie du travail* (nº1), Gauthier-Villars, pp.59-69
- DEROUET (J), 1988, "La profession enseignante comme montage composite", in: *Éducation Permanente* (nº96), pp.61-71
- DOISE (W), DESCHAMPS (J) e MUGNY (G), 1978, *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin
- DOISE (W) e PALMONARI (A)/ org., 1986, *L' étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé
- DOMINICÉ (P), 1988, "O que a vida lhes ensinou", pp.131-153, in: FINGER (M), NÓVOA (A), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde
- DOMINICÉ (P), 1989, "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu", in: *Éducation Permanente* (nº 100/101), pp.57-65
- Dossier Estatístico relativo ao Pessoal Docente, Ano lectivo 1989/89*, publicado pelo Ministério da Educação/ Direcção-Geral do Ensino Básica e Secundário
- DUCROS (P), 1988, "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants", in: *Éducation Permanente* (nº96), pp.37-47
- DURAND (D), 1979, *La systématique*, Paris, PUF
- ERIKSON (E), ed. 1976, *Identidade, juventude e crise*, Rio de Janeiro, Zahar Editores
- ESTRELA (A), ed. 1990; *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de Formação de Professores*, Lisboa, I.N.I.C.
- FERNANDES (R), 1977, *Educação: uma frente de luta*, Lisboa, Livros Horizonte

FERRAROTTI (F), 1988, "Sobre a autonomia do método biográfico", pp.19-34, in: NÓVOA (A) e FINGER (M), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde

FERREIRA (V), ed. 1989, "O inquérito por questionário", pp.165-196, in: SILVA (A) e PINTO (J)/ org., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento

FERRY (G), 1985, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod

FINGER (M), 1987, "L' horizon bouche de la civilisation industrialisee avancer: repenser l'épistémologie de la recherche et de la formation à partir des adultes", in: FINGER (M) e JOSSO (C)/ ed., *Actualités et perspectives de l' éducation des adultes/ Cahier n°46*, Genève, Ed. Université de Genève

FORMOSINHO (J), 1987, "Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado", pp.81-106, in: *As Ciências de Educação e a Formação de Professores*, Lisboa, GEP

FOSTER (P), 1981, "Disparités régionales dans le développement de l'éducation: quelques observations critiques", pp. 23-59, in: CARRON (G) e CHÂU (T)/ ed., *Disparités régionales dans le développement et l'éducation: un problème controversé*, Paris, UNESCO

FREIRE (P), 1969, *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Liberdade

FURTER (P), 1981, "Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation?", pp.61-136, in: CARRON (G) e CHÂU (T)/ ed., *Disparités régionales dans le développement et l'éducation: un problème controversé*, Paris, UNESCO

GARCIA (E), 1988, "Condicion Social y Feminizacion del Profesorado de Educación Basica", in: *Revista de Educación* (n°285), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia, pp.249-266

GERGEN (K) e SHOTTER (J)/ ed., 1989, *Texts of identity*, London, Sage Publications

GHIGLIONE (R) e BLANCHET (A), 1991, *Analyse de contenu et contenus d' analyses*, Paris, Dunod

GINSBURG (M) e al, 1988, "El concepto de profesionalismo en el professorado: Comparacion de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos", in: *Revista de*

*Educación* (nº285), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministério de Educación Y Ciencia, pp.5-31.

GLEN (F), 1983, *Psicologia das organizações*, Rio de Janeiro, Zahar Editores

GODET (M), 1988, "Defis et crise mondiale des systèmes éducatifs", in: *Futuribles* (Février 88)

GOFFMAN (E), ed. 1988, *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara

GORZ (A), 1988, *Les métamorphoses au travail, quête du sens*, Paris, Galilee

GRÁCIO (R), 1980, *Os professores e a reforma de ensino*, Lisboa, Livros Horizonte

GRÁCIO (R), 1981, *Educação e Processo Democrático*, Lisboa, Livros Horizonte

HEINZ (W), 1987, "O futuro do trabalho", in: *Formação Profissional*, pp.15-32.

HONORÉ (B) e BRICON (J), 1981, *Former de enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, Privat Editeur

HOOGSTRATEN (J) e VORST (H), 1978, "Group cohesion, task performance and experimenter expectancy effect", in: *Humain relations* ( Vol. 31/ nº11), pp.939-956

HOPKINS (O) e WIDEEN (M), 1984, "Supervising student teachers: A means of professional renewal?", in: *The Alberta journal of Educational Research* (Vol. XXX, nº1), pp.26-37

HUBERMAN (M), 1986, "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", in: *Revue Française de Pédagogie* (nº75), pp.5-15

HUBERMAN (M), 1989, "Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision", in: *Revue Française de Pédagogie*, nº 86, pp.5-16

HUBERMAN (M), e al, 1989, *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires/ Cahier nº. 54*, Université de Genève

HUSÉN (T), 1988, "Research Paradigms in Education", pp. 17-20, in: KEEVES (J), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*, New York, Pergamon Press

JACOB (A), JUAN (S), LABOUNOUX (G) e MILLION (M), 1987, *Organisation et management en question*, Paris, L'Harmattan

JOBERT (G), 1985, "Processus de professionnalisation et production du savoir", in: *Éducation Permanente* (n°80), pp.125-145

JOBERT (G), 1988, "Editorial: Identité professionnelle et formation continue des enseignants", in: *Éducation Permanente* (n°96), Paris, pp.11-24

KANTOWSKI (M), 1977, "Processes involved in mathematical problem solving", in: *Journal for research in Mathematics Education*, vol.8(3), NCTM, pp.163-180

KILPATRICK (J) e WILSON (J), 1983, *Taking Mathematics Teaching Seriously: Reflections on a Teacher Shortage*, comunicação apresentada em Washington, na National Institute of Education Conference on Teacher Shortages in Science and Mathematics publicada em documento policopiada pela University of Georgia

KITZINGER (C), 1989, "Liberal humanism as an ideology of social control", pp.82-98, in: SHOTTER (J) e GERGEN (K)/ ed., *Texts of identity*, Londres, Sage Publications

KOVÁCS (I), 1989, "Tendências de transformação tecnológica e organizacional nas empresas: a emergência de novos sistemas produtivos", in: *Revista do Centro de Estudos "Economia e Sociedade"* (n°1), pp.39-62.

KRAAYVANGER (G) e ONNA (B), 1989, "Formação geral e profissional na «sociedade de risco»", in: *Formação Profissional* (n°1), pp.24-28

KUHN (T), ed.1983, *La structure des révolutions scientifiques*, Chicago, Flammarion

LAÉ (J), 1990, "Le travail au noir, vestibule de l'emploi", in: *Sociologie du Travail* (n°1), pp.23-37

LAKATOS (I), 1978, *A lógica do descobrimento matemático. Provas e refutações*, Rio de Janeiro, Zahar Editores

LANDSHEERE (G), 1988, "Research Perspectives. History of Educational Research", pp.9-16, in: KEEVES (J)/ ed., *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*, New York, Pergamon Press,

LAWN (M) e OZGA (J), 1988, "Schoolwork: interpreting the labour process of teaching", in: *British Journal of Sociology of Education* (Vol 9-n°3), Carfax Publishing, pp.323-336

LAWN (M) e OZGA (J), 1988, "Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores", in: *Revista de Educación* (n°285), Madrid, pp.191-215.

LERBET (G), 1981, *Système-alternance et formation d'adultes*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO

LERBET (G), 1981, *Une nouvelle vie Personnaliste: le système-personne*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO

LERBET (G), 1984, *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO

LERBET (G), 1986, *De la structure au système. Essai sur l'évolution des Sciences Humaines*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO

LERBET (G), 1990 *Le Flou et l'Écolier. La culture du paradoxe*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO

LERMAN (S), 1989, "A Social view of Mathematics-Implications for Mathematics Education", pp.42-43, in: BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., 1989, *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO

LESNE (M) e MINVIELLE (Y), 1988, "Socialisation et formation d'adultes", in: *Éducation Permanente* (n° 92), pp.23-38

LESNE (M), 1984, *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

LESTER (F), 1980, "Problem solving. Is it a problem?", pp.29-45, in: LISDQUIST (N)/ ed., *Selected issues in Mathematics Education*, Reston, NCTM

LORENZ (K) e POPPER (K), 1990, *O futuro está aberto*, Lisboa, Ed. Fragmentos

MARUANI (M) e NICOLE (C), 1987, "Du travail à l'emploi: l'enjeu de la mixité", in: *Sociologie du travail* (n°2), pp.237-250

MONASTA (A), 1985, "Définir une nouvelle professionnalité", in: *Éducation Permanente* (n°81), pp. 55-67

MORIN (E), 1984, *Sociologia*, Lisboa, Publicações Europa América

MORIN (E), ed. 1987, *O método I - A natureza da natureza*, Lisboa, Publicações Europa América

MOSCOVICI (S), 1988, *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard

N.C.T.M., 1991, *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática escolar*, Lisboa, Ed. A.P.M. & I.I.E.

NAISH (M) e HARTNETT (A), 1988, "Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado", in: *Revista da Educación* (nº285), Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pp.45-61

NANNI (C), 1985, "Cultura e professionalità. La cultura generale nella formazione professionale", in: *Orientamenti Pedagogici* (nº32), pp.261-278

NÓVOA (A) e FINGER (M), 1988, *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde

NÓVOA (A) e POPKEWITZ (T), 1992, *Reformas educativas e formação de professores*, Lisboa, Educa-Professores

NÓVOA (A), 1987, *Le temps des professeurs*, (2 Vols), Lisboa, Ed.INIC

NÓVOA (A), 1990, "Os professores: Em busca de uma autonomia perdida?", pp.521-531, in: *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, Porto, S.P.C.E.

NÓVOA (A), 1991, "As Ciências de Educação e os processos de mudança", pp.17-67, in: *Ciências de Educação e Mudança*, Porto, S.P.C.E.

NÓVOA (A), 1991, "Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?", pp.59-130, in: STOER (S)/ org., *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento

NÓVOA (A)/ org., 1992, *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora

NÓVOA, 1988, "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus", pp.107-130, in: NÓVOA (A) e FINGER (M), *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde

NUTTIN (J), 1965, *La structure de la personnalité*, Paris, PUF

OBIN (J), 1988, "Jalons pour la formation des enseignants de demain", in: *Éducation Permanente* (nº96), pp.25-31

OJA (S), 1989, "Teachers: Ages and Stages of Adult Development", pp.119-154, in: HOLLY (M) e MCLOUGHLIN (C)/ org., *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, The Falmer Press

ORAM (A), 1989, "A Master Should Not Serve under a Mistress: Women and Men Teachers, 1900-1920", pp.21-34, in: ACKER (S)/ ed., *Teachers, Gender and Careers*, London, The Falmer Press

- ORTSMAN (O), 1984, *Mudar o trabalho. As experiências, os métodos, as condições de experimentação social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- PAPERT (S), 1991, "Ensinar crianças a serem matemáticos versus ensinar Matemática", in: PONTE (J)/ org., *Cadernos de Educação Matemática* (nº2), Lisboa, A.P.M., pp.29-44
- PARKER (E), 1989, "L'éducation peut causer des catastrophes", in: *Futuribles* (Avril), pp.17-28
- PATTON (Q), 1980, *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Sage
- Península de Setúbal - Estudo Preparatório de Operação Integrada de Desenvolvimento*, 1987, C.E.D.R.U.
- PERETTI (A), 1969, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Épi
- PERETTI (A), 1981, *Du changement à l' inertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux*, Paris, Dunod
- PINEAU (G), 1986, *Temps et contretemps en formation permanente*, Maurecourt, Editions Universitaires & UNMFREO
- PINEAU (G), 1989, "La formation permanente: vie d' un mythe", in: *Éducation Permanente* (nº98), pp.89-99
- PINEAU (G), 1990, "Geminations des histoires de vies en formation de formateurs", in: *Éducation-formation*, (nº217-218), Paris, pp.69-78
- PINEAU (G), 1990, "Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif", in: *Le groupe familial* (nº126), pp.88-98
- PINTO (J), ed. 1989, "Questões de metodologia sociológica", in: *Cadernos de Ciências Sociais* (nº3), Porto, Afrontamento, pp.133-156
- POINCARÉ (H), 1988, "Intuição e lógica em Matemática", in: *Cadernos de Educação e Matemática* (nº1), Lisboa, A.P.M., pp.7-16
- POLÁCEK (K), 1985, "Sviluppo e orientamento professionale della donna", in: *Orientamento Pedagogico* (nº32), pp.247-259.
- PONTE (J), 1991, "Ciências da Educação, mudança educacional, formação de professores e novas tecnologias: contributo para um debate", pp.71-76, in: *Ciências da Educação e Mudança*, Porto, S.P.C.E.
- POPPER (K), 1989, *Em busca de um mundo melhor*, Lisboa, Fragmentos



- PORTELA (J), 1985, "Observação participante (Reflexões sobre uma experiência)", in: *Cadernos de Ciências Sociais* (nº3), Porto, Ed. Afrontamento, pp.157-176
- PRESMEG (N), 1989, "Mathematics Education and cultural continuity", p.172-173, in: BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO
- RANG (A), 1990, "El significado de lo «general» en el concepto de formación general", in: *Revista de Educación* (nº 292), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.65-75
- RANYARD (P), 1988, "Responsabilidad y consciencia Profesional de los enseñantes", in: *Revista de Educación* (nº285), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.63-75.
- Renovação do Currículo de Matemática*, 1988, Lisboa, A.P.M.
- RICHMOND (K), 1964, *Culture and General Education*, Londres, Methuen
- RIVERIN-SIMARD (D), 1989, "Les cycles de vie", pp.181-197, in: PINEAU (G) e JOBERT (G)/ ed., *Histoires de Vie*, (2 vols - Tomo 2), Paris, Harmattan
- ROGERS (C), ed. 1985, *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes Editores
- ROSNAY (J), 1977, *O macroscópio. Para uma visão global*, Lisboa, Arcádia
- SAINSAULIEU (R), 1988, *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- SALAMAN (G), 1986, *Working*, Londres, Ed. Ellis Horwood Limited & Tavistock Publications Limited
- SANT' ANNA (F), 1983, "Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: Da acção à observação participante", in: *Educação e Realidade*, (nº8/2), Porto Alegre, pp.45-53
- SANTOS (B), 1985, "Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português", in: *Análise social* (Vol.XXI), pp.869-901
- SANTOS (G), 1990, "Saber antropológico y cultura debida", p.37, in: *Revista de Educación* (nº292), Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp.37-63
- SCHWARTZ (B), 1988, "Education Permanente et formation des adultes: évolution des pratiques, évolution des concepts", in: *Éducation Permanente* (nº92), pp.7-21

- SCHUMACHER (F), 1985, *Small is beautiful*, Lisboa, Publicações Dom Quixote
- Science for all americans, 1989, Washington, Ed. American Association for the Advancement of Science
- SIKES (P), 1985, "The life, cycle of the teacher", pp.27-60, in: BALL (S) e GOODSON (I), *Teachers' Lives and Careers*, Lewes, The Falmer Press.
- SILVA (A), ed. 1989, "A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais", pp.29-53, in: SILVA (A) e PINTO (J)/ org., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento
- STOER (S), 1980, "A democracia e o socialismo na educação em Portugal", in: *Análise Psicológica* (nº2/1), pp.243-257
- STOER (S), 1986, *Educação e Mudança Social em Portugal; 1970 - 1980, uma década de transição*, Porto, Afrontamento
- STOER (S)/org., 1991, *Educação, Ciências Sociais e realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Afrontamento
- STRIJK (D), 1989, *História consisa das Matemáticas*, Lisboa, Gradiva
- TARDIE (C), 1985, "On becoming a teacher: The student teachers' perspective", in: *The Alberta Journal of Educational Research* (Vol. XXXI/ Nº2), pp.139-148
- TOURAINÉ (A), 1984, *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard
- VALA (J), ed. 1989, "A análise de conteúdo", pp.101-128, in: SILVA (A) e PINTO (J)/ org., *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento
- VASQUEZ (I), 1988, "A quoi servent les reunions d'enseignants?" in: *International Review of Education* (vol.34, nº.1), Hamburg, Kluwer Academic Publishers, pp.47-58
- WOBBE (W), 1987, "Tecnologia, Trabalho e Emprego - Novas evoluções da reestruturação social", in: *Formação profissional*, pp.3-7
- ZABALZA (M), 1988, "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes", pp.11-41, in: *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- ZARCA (B), 1988, "Identité de métier et identité artisanale", in: *R. Franc. Sociol.*, XXIX, pp.247-273
- ZASLAVSKY (C), 1989, "Integrating Mathematics with the study of cultural traditions", pp.14-16, in: BISHOP (A), DAMEROW (P), GERDES (P) e KEITEL (C)/ ed., *Mathematics, Education, and Society*, Paris, UNESCO

## **Anexos**

**Anexo 1**  
**Inquéritos**

## Inquérito 1

Escola

Secundária \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por favor indique:

1- Número de professores de Matemática:

### Efectivos

| Feminino | Masculino |
|----------|-----------|
|          |           |

### Efectivos Provisórios

| Feminino | Masculino |
|----------|-----------|
|          |           |

### Provisórios

| Feminino | Masculino |
|----------|-----------|
|          |           |

2-Distribuição e número de professores de Matemática segundo a **formação académica**:

| Formação Académica                          | Feminino | Masculino |
|---|----------|-----------|
| Licenciatura em Matemática                  |          |           |
| Bacharelato em Matemática                   |          |           |
| Engenharia Geográfica                       |          |           |
| Bacharelato em Engenharia Geográfica        |          |           |
| Engenharia (Licenciatura ou correspondente) |          |           |
| Bacharelato em Engenharia                   |          |           |
| Outras                                      |          |           |

## **Carta que seguiu, juntamente com o inquérito 1.**

Exmº Senhor  
Presidente do Conselho Directivo  
da Escola Secundária de

Diamantina Ramalhete Ribeiro Carmona, professora efectiva de Matemática da Escola Secundária de Odivelas, exercendo funções de Acompanhante do Projecto de Formação e Acção Pedagógica no Programa de Formação em Serviço na F.C.T.- Universidade Nova de Lisboa, em virtude de se encontrar neste momento a elaborar a caracterização do grupo de professores de Matemática do Ensino Secundário do Distrito de Setúbal no âmbito de um projecto de Tese de Mestrado em Educação e Desenvolvimento na mesma Faculdade, vem por este meio pedir a V. Exª se digne enviar alguns dados, de que necessita, através do preenchimento do inquérito que segue em anexo.

Agradeço desde já a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Drª Diamantina Carmona

## Inquérito 2

### A - Caracterização

|                                   |                          |                          |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Distrito de origem:            | <hr/>                    |                          |                          |
| 2. Concelho onde habita:          | <hr/>                    |                          |                          |
| 3. Sexo:                          | <hr/>                    |                          |                          |
| 4. Idade:                         | <hr/>                    |                          |                          |
| 5. Escola onde lecciona:          | <hr/>                    |                          |                          |
| 6. Formação académica:            | <hr/>                    |                          |                          |
| Ano de conclusão:                 | <hr/>                    |                          |                          |
| 7. Formação profissional docente: | <hr/>                    |                          |                          |
| Estágio clássico                  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| Profissionalização em serviço     | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| Formação em serviço               | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| Formação em exercício             | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
| Ramo Educacional                  | <input type="checkbox"/> |                          |                          |
|                                   | <hr/>                    |                          |                          |
| Ano em que a obteve:              | <hr/>                    |                          |                          |
|                                   | Efectivo                 | Efect.Provisório         | Provisório               |
| 8. Situação profissional          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### B - Actividade docente

|  |                          |            |                          |
|--|--------------------------|------------|--------------------------|
| 9. Número de anos                          | <hr/>                    |            |                          |
| 10. Níveis de ensino leccionados           | <hr/>                    |            |                          |
| Primário                                   | <input type="checkbox"/> | Secundário | <input type="checkbox"/> |
| Preparatório                               | <input type="checkbox"/> | Superior   | <input type="checkbox"/> |
| 11. Grupos disciplinares em que leccionou: | <hr/>                    |            |                          |
|  | <hr/>                    |            |                          |
|  | <hr/>                    |            |                          |

12. Cargos desempenhados e/ou que desempenha

D.T. ☐ D.G. ☐ C.D. ☐  
 C.D.T. ☐ D.G.F. ☐

D.T. - Director de Turma;

C.D.T. - Coordenador dos D.T.;

C.D. - Conselho Directivo;

D.G. - Delegado de Grupo sem orientação de formação (profissionalização em exercício; formação em serviço ou exercício);

D.G.F.- D.G. orientando formação no grupo (profissionalização em exercício; formação em serviço ou exercício) ou funções equiparadas.

13. Indique se exerceu, ou exerce, actividades docentes noutros locais em regime de acumulação.

|                     | Sim | Não | Entre que datas |
|---------------------|-----|-----|-----------------|
| Escola Particular   |     |     |                 |
| Escola Profissional |     |     |                 |
| Explicações         |     |     |                 |

14. Acções de formação que frequentou:

| Acções de Formação | Entre que datas |
|--------------------|-----------------|
|                    |                 |
|                    |                 |
|                    |                 |
|                    |                 |



## C - Actividade não docente

15. Indique se exerceu, ou exerce, actividades fora do âmbito da docência (nomeadamente profissão liberal):

Sim ☐

Não ☐

No caso de ter respondido afirmativamente indique:

16. As funções que exerceu, ou exerce, o período durante o qual as desempenhou, e se foram exercidas cumulativamente com a actividade docente.

| Funções | Entre que datas | Em acumulação com a actividade docente |     |
|---------|-----------------|--|-----|
|         |                 | Sim                                    | Não |
|         |                 |  |     |
|         |                 |  |     |
|         |                 |  |     |
|         |                 |  |     |

17. As funções que exerceu, ou exerce, estão de alguma forma relacionadas com o papel de professor ou formador:

Muito ☐

Pouco ☐

Não estão ☐

18. Acções de formação que frequentou no âmbito das actividades não docentes.

| Acções de Formação | Entre que datas |
|--------------------|-----------------|
|                    |                 |
|                    |                 |
|                    |                 |
|                    |                 |

## D - Actividades futuras:

19. Indique que actividades pensa desempenhar nos próximos 5 anos:

|         | <b>Actividades<br/>docentes</b> | <b>Actividades<br/>não docentes</b> |
|---------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 1º. Ano |                                 |                                     |
| 2º. Ano |                                 |                                     |
| 3º. Ano |                                 |                                     |
| 4º. Ano |                                 |                                     |
| 5º. Ano |                                 |                                     |

**Anexo 2**

**Guião da Entrevista**

## **I- Enquadramento geral da actividade de professor de Matemática e seu contributo**

- 1- Em que consiste a sua actividade, o seu dia a dia de trabalho como professor, nomeadamente de Matemática? Quais os momentos, as tarefas e as funções que fazem parte da sua actividade? Com quem costuma trabalhar e em que tarefas?
- 2- Em que medida considera que a sua actividade de professor, nomeadamente de Matemática, é uma actividade neutra, uma ajuda ou um obstáculo ao aparecimento de condições para a formação global das pessoas e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e mais democrática?

## **II- Valorização e reconhecimento social. Relações num grupo de trabalho**

- 3- Em que medida o desempenho da sua actividade de professor, nomeadamente de Matemática, contribui para a sua valorização e reconhecimento social? O que é que no desempenho da sua actividade contribui para essa mesma valorização e reconhecimento social? Quais as competências que considera que lhe são reconhecidas e quem é que lhas reconhece (colegas, alunos, pais)?
- 4- Existem numerosos factores que podem influenciar o desempenho profissional de um indivíduo, são exemplo disso a família, o local de trabalho, as relações entre os elementos de um grupo profissional. No seu caso concreto quais são factores que considera que têm e que podem contribuir de forma positiva para melhorar o seu desempenho profissional e quais considera que têm e podem contribuir de forma negativa? Se necessitar descreva algumas situações concretas para concretizar.

## **III- Valores, normas e códigos de comportamento associados aos professores de Matemática.**

- 5- Associamos normas, valores e códigos de comportamento a algumas actividades. No caso concreto da actividade de professor, nomeadamente de Matemática, quais considera que lhes estão associadas?

- 6- Existirão comportamentos associados à actividade de professor de Matemática que caso fossem alterados provocavam nas outras pessoas (alunos, pais, colegas) grande surpresa?

#### **IV- Formação e saber.**

- 7- O que representa a sua formação (académica, profissional) na sua actividade de professor, nomeadamente de Matemática? De que forma tem contribuído para o ajudar a desempenhar a sua actividade? De que forma deveria contribuir?

#### **V- Mercado de trabalho.**

- 8- As variações e solicitações do mercado de trabalho bem como algumas características do grupo de Matemática (número reduzido de efectivos) tornam este grupo susceptível todos os anos a entradas e saídas de professores. De que forma pensa que estas entradas e saídas afectam o grupo de professores de Matemática? Considera que o enriquecem, ou pelo contrário que o empobrecem?
- 9- Considera que o facto de se ser professor de Matemática comporta em si alguns factores que o leve a querer desempenhar outras actividades, nomeadamente em acumulação? No seu caso concreto indique se já desempenhou, ou desempenha outras actividades. Indique, também, aquilo que o levaria a mudar de actividade.

#### **VI- Associações profissionais.**

- 10- Em sua opinião qual o contributo que estas têm dado para a valorização e defesa dos interesses da actividade de professor, nomeadamente de Matemática? Qual o contributo que deveriam dar?

## Ficha

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ N° de anos de ensino: \_\_\_\_\_

Formação académica: \_\_\_\_\_

Formação profissional: \_\_\_\_\_

Escolas em que já leccionou: \_\_\_\_\_

Grupos disciplinares em que já leccionou: \_\_\_\_\_

Cargos desempenhados como professor: \_\_\_\_\_

Associações profissionais (sindicais ou não) de que é sócio? \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

